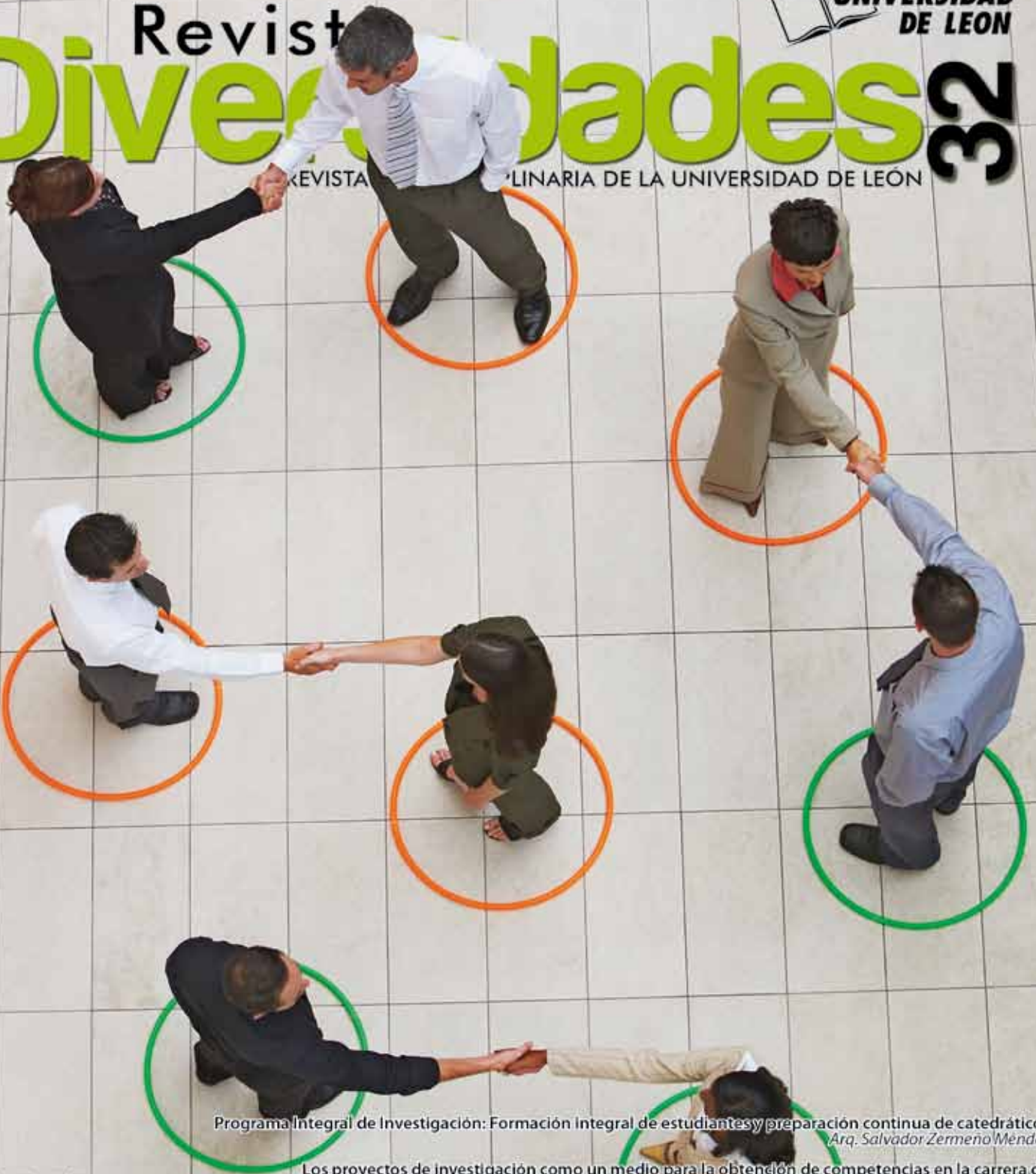


Revista Diversidades 32

REVISTA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN



Programa Integral de Investigación: Formación Integral de estudiantes y preparación continua de catedráticos
Arq. Salvador Zermeno Méndez

Los proyectos de investigación como un medio para la obtención de competencias en la carrera de Ingeniería Industrial Administrativa de la Universidad de León, Plantel Celaya
Ing. Miguel Ernesto González Aguilera

Instrumentación didáctica para la asignatura "Proceso Metodológico del Diseño" de la Licenciatura en Arquitectura
Arq. Verónica Sierra López

Las representaciones e imaginarios sociales acerca de la ciencia y la investigación en universitarios, como resultado de un proceso constructivista
Mtra. Myma Ledesma Arvizu

La Secretaría de Desarrollo Económico Certifica a Catedráticos como "Asesores en Investigación de la Universidad de León"



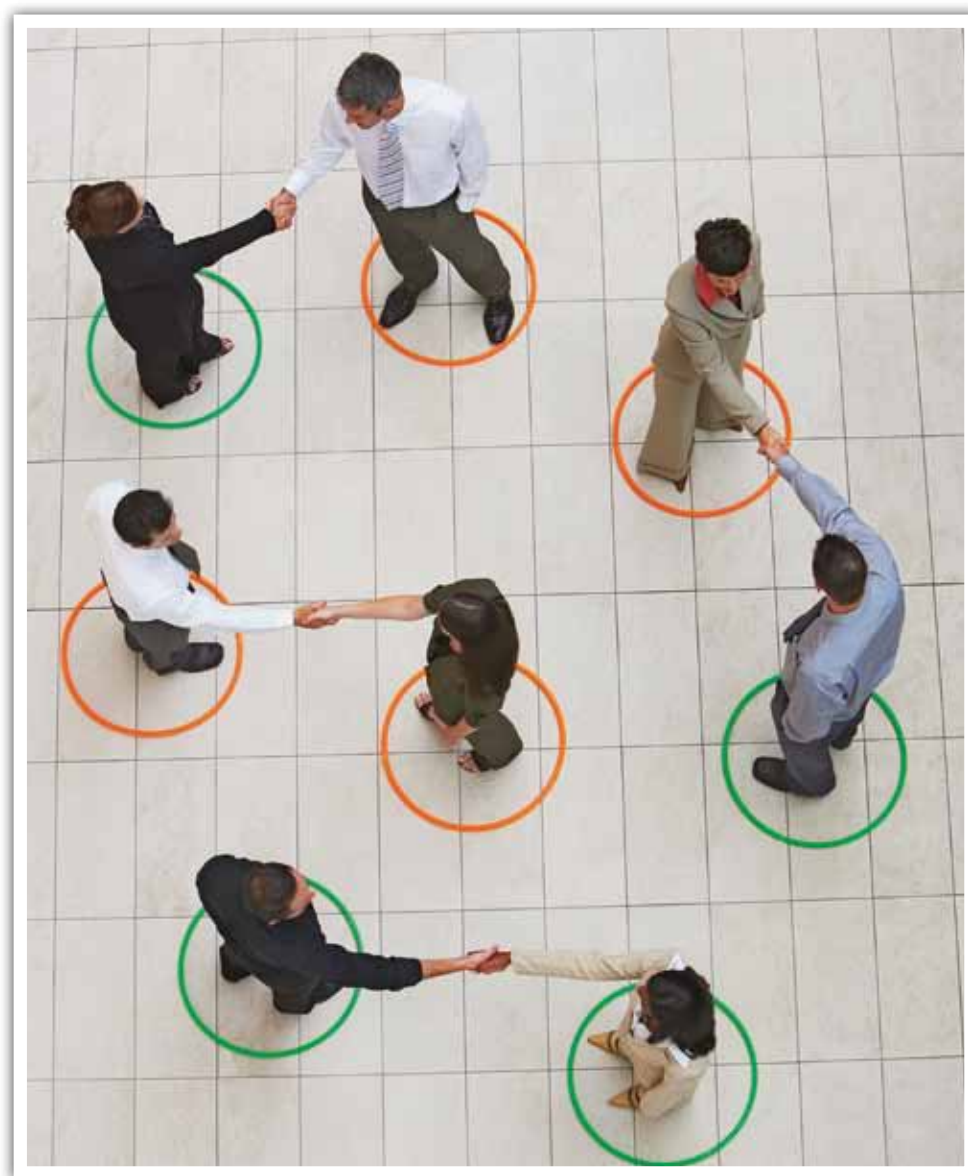


Imagen de la Portada

Los profesores son el agente central para renovar las prácticas educativas en las universidades, a ellos corresponde ejecutar procesos de investigación que deriven en la fecundación de conocimientos para la mejora del campo educativo y de su práctica profesional.

Es necesario que los maestros y maestras de todos los niveles de enseñanza, en especial, del nivel superior, se formen como investigadores, para que elaboren proyectos cuyos resultados incidan en la mejoría de la educación y a la vez, puedan desempeñarse como asesores en investigación de sus respectivas profesiones.

Por tanto, la preparación continua de los docentes es fundamental para favorecer su formación en áreas de la investigación e incentivar su desarrollo profesional. El trabajo en equipo, también es una condición necesaria, es prioritario que el profesor teja redes con el colectivo de docentes, pues el trabajo colegiado resulta benéfico para todos, fortalece la integración de academias, genera solidaridad y sentido de pertenencia a la institución; asegura compartir perspectivas de conocimiento y métodos de trabajo multidisciplinarios.

Revista Diversidades

REVISTA MULTIDISCIPLINARIA DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

Revista Diversidades 32 Año 14, Número 32 Mayo - Agosto 2012

PRODUCCIÓN EDITORIAL

DIRECCIÓN DE CENTRO DE INVESTIGACIÓN: Arq. Salvador Zermeño Méndez
COORDINACIÓN EDITORIAL Y DE INVESTIGACIONES: L.C. Tomás Almaguer Hernández
REDACCIÓN: L.C. Tomás Almaguer Hernández y María del Socorro Márquez González
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIONES DE ESPECIALIDADES Y POSGRADOS: Lic. Verónica Aguilar Cuéllar

DISEÑO EDITORIAL

JUNGLA DISEÑO, S.A. DE C.V
DIRECTOR: L.D.G. Roberto Miguel Calderón Espinosa
DISEÑO EDITORIAL: L.D.G. Arturo de Jesús Aguilar Maza

UNIVERSIDAD DE LEÓN

C.P. Arturo Calderón Gama
RECTOR

Ing. Fernando Arturo Calderón Espinosa
VICERRECTOR ACADÉMICO

DIRECCIONES

INVESTIGACIÓN: Arq. Salvador Zermeño Méndez
APOYO A LA CALIDAD ACADÉMICA: C.P. Eduardo Jesús Gutiérrez Berumen
DESARROLLO DEL POTENCIAL HUMANO: Mtro. Jorge Castorena Martínez
FORMACIÓN INTERNACIONAL: Arq. Olga Nohemí Cabrera Treviño
RELACIONES INSTITUCIONALES: Lic. Luz Graciela Rodríguez Martínez
REGIÓN I: Lic. Juan Carlos Zavala Ponce
REGIÓN II: Lic. Mario Arturo Padilla Lobato
REGIÓN III: Ing. Teresa de Jesús Valadez Salcedo

CENTRO DE INVESTIGACIÓN

Arq. Salvador Zermeño Méndez
DIRECTOR

Lic. Ana Bertha Zermeño Méndez

Lic. Roxana Monserrat García Aguado
ÁREA DE METODOLOGÍA

L.C. Martha Alicia Juárez Hernández
ÁREA DE MERCADOTECNIA Y DESARROLLO ORGANIZACIONAL

L.C. Tomás Almaguer Hernández
ÁREA DE DIFUSIÓN Y REDES

Juan Pablo Escalera Juárez
SOPORTE ADMINISTRATIVO



Programa Integral de Investigación: Formación integral de estudiantes y preparación continua de catedráticos.	REFLEXIONES <i>Mtro. Salvador Zermeño Méndez</i>	3
	INVESTIGATIPS Técnicas de Investigación Cuantitativas y Cualitativas	10
La Secretaría de Desarrollo Económico Certifica a Catedráticos como "Asesores en Investigación de la Universidad de León".	RESONANCIAS (DIFUSIÓN DE NOTICIAS Y EVENTOS)	11



La importancia de un proceso de capacitación continua en formación de instructores para docentes de nivel medio y superior, como propuesta para incrementar su desempeño laboral.	<i>Lic. Alejandra Alejos Vargas</i>	18	
Conocer los Factores que Potencian la Deserción Escolar de los Alumnos de Tercer Cuatrimestre de Bachillerato de la Universidad de León, Plantel Celaya.	<i>Dra. Celia González Trujillo</i>	20	
Los proyectos de investigación como un medio para la obtención de competencias en la carrera de Ingeniería Industrial Administrativa de la Universidad de León, Plantel Celaya.	<i>Ing. Miguel Ernesto González Aguilera.</i>	22	
El impacto de la formación docente en los profesores de matemáticas a nivel universitario. Estudio en León, Guanajuato	<i>Mtra. Esperanza García Santibáñez y Sánchez</i>	26	
Los juegos de azar y el aprendizaje significativo de los conceptos probabilísticos en el nivel medio superior.	<i>Lic. Pedro Lemus Díaz</i>	28	
	La educación basada en competencias: ¿moda o necesidad?.	<i>Lic. Miriam González López.</i>	31
Conveniencia de la creación de un órgano colegiado interno de investigación en la Universidad y responsabilidad docente en el desarrollo de investigaciones académicas..	<i>Lic. Alejandra Araujo Giles.</i>	33	
El actuar del maestro como facilitador del aprendizaje significativo en los alumnos de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de León, Plantel Guanajuato.	<i>Lic. Ma. Guadalupe Manríquez Juárez.</i>	36	
Instrumentación didáctica para la asignatura "Proceso metodológico del diseño" de la Licenciatura en Arquitectura.	<i>Arq. Verónica Sierra López</i>	39	
Análisis de la falta de interacción entre las inteligencias individuales de la currícula oculta en las materias claves de las Facultades de Psicología Organizacional y Comunicación.	<i>Lic. Diego Armando Reyes Miranda</i>	42	
	La calidad en el servicio.	<i>Lic. Miguel Ángel Castañeda González.</i>	44
	El docente universitario vs nuevo paradigma educativo.	<i>MDO y LIA Alejandro García Navarro</i>	46
Diagnóstico de las causas que provocan que las empresas PyMes textiles en Moreleón, Guanajuato; sean afectadas por el comercio extranjero, para desarrollar una propuesta de intervención basada en el Desarrollo Organizacional.	<i>Lic. Josefina Villagómez Bedolla.</i>	48	
	La relación entre la autoestima y la asertividad para el logro académico	<i>Lic. Héctor Daniel Hernández Hernández</i>	50
	Estrategia metodológica para la formación de sujetos críticos a través de la redacción.	<i>Mtro. Martín Corona López</i>	52
	La técnica de la entrevista como estrategia en el proceso de construcción de aprendizaje significativo.	<i>Mtra. María Eugenia Olague Torres</i>	55
Las representaciones e imaginarios sociales acerca de la ciencia y la investigación en universitarios, como resultado de un proceso constructivista.	<i>Mtra. Myrna Ledesma Arvizu</i>	57	
	La ética dialógica en la educación media superior en México: reflexión sobre su pertinencia como marco normativo para la construcción deliberativa de conocimiento en el aula.	<i>L.C. y Mtro. José Barroso Gómez</i>	62
	Importancia de la administración y la gestión educativa para consolidar sistemas de educación eficientes.	<i>Lic. Tomás Almaguer Hernández</i>	67
	Técnicas y métodos de aprendizaje fotográfico para invidentes y débiles visuales.	<i>Lic. Alfredo Vargas Prieto</i>	70
	Orientación vocacional, identidad vocacional e influencia docente en el alumno.	<i>Lic. Brenda Escamilla</i>	73
El internet como una herramienta de la pedagogía para que el alumno universitario logre la construcción del conocimiento significativo a través del trabajo colaborativo.	<i>Lic. Claudia Lorena Pérez Medina</i>	74	
Análisis para la innovación de un modelo pedagógico basado en la enseñanza por proyectos hacia la interpretación de fenómenos sociales y naturales para su aplicación en los contenidos de la metodología de proyectos de la Licenciatura en Arquitectura de la Universidad de León, Plantel Salamanca.	<i>Lic. Ma. Guadalupe González Arellano.</i>	76	
	Código de ética en los alumnos de Derecho de la Universidad de León.	<i>Lic. Aída Esquivel Palmares</i>	78
	Creación de la "Asignatura de tutoría" en el nivel medio superior de la Universidad de León.	<i>Lic. Efraín Stefanoni Mazzocco</i>	80
	El desarrollo de competencias administrativas como herramienta para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje	<i>Lic. María del Rosario Carreón Delgado</i>	82
	Aplicación de las teorías de aprendizaje significativo en la materia de apreciación estética	<i>Lic. Sandra Patricia Galván Montoya</i>	84
Análisis sobre la aplicación del "Método Gráfico Singapur de Matemáticas" como metodología para detonar el aprendizaje significativo en alumnos del primer año de la Licenciatura en Ingeniería Industrial Administrativa.	<i>Mtro. René Arredondo Abitia</i>	86	
	Materia extracurricular para desarrollar competencias genéricas.	<i>Lic. Martha del Rocío Rodríguez Bárcenas</i>	89
El aprendizaje significativo como teoría psicológica del aprendizaje y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de León, San Luis de la Paz	<i>Lic. Elvira Márquez Juárez</i>	91	
	Aprendizaje significativo: un camino por recorrer en materias teóricas.	<i>Lic. Catalina Esperanza Fuentes Rangel</i>	93
	Formación de competencias de investigación y tecnológicas en estudiantes de Ingeniería Mecatrónica.	<i>Ing. Fernando Ricárdez Rueda</i>	96



L.C. Tomás Almaguer Hernández
 Coordinación Editorial y de Investigaciones

En el campo educativo, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad elemental, por este motivo, se generó la investigación educativa. Arnal, del Rincón y Latorre (1994) refieren a la investigación educativa como la disciplina que trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de saberes sobre el ámbito educativo; por ello, en las últimas décadas del S. XX, se sugirieron variadas actividades que los catedráticos y catedráticas deben cumplir, las cuales no sólo competen a la difusión e impartición de conocimientos, también priorizan el rol del docente como generador de éstos, como asesor escolar, como agente propositivo para la mejora de su labor y la transformación favorable de las instituciones educativas.

Teorías sociales, culturales, pedagógicas y hasta económicas, caracterizan al aula como reflejo de aquello que la sociedad exige que se enseñe (Ebbutt, Dove y John Elliot: 1985), los investigadores han encontrado laboratorios de observación en el aula, ya que ésta les aproxima a espacios formales e informales de participación e interacción social. El aula escolar es un contexto natural de investigación, porque lo que ocurre en su interior, adquiere un sentido profundo para el trabajo docente y para el desempeño académico de los estudiantes.

La idea del profesor-investigador, está ligada a los temas de investigación-acción en el aula, la práctica reflexiva, la profesionalización de la enseñanza, el cambio y la reforma en la educación. Un profesor-investigador es un observador constante y autocrítico de su quehacer docente, desempeña los roles de analista, planificador, innovador, orientador; agente que toma decisiones, resuelve problemas y propicia cambios.

Es necesario que los educadores reflexionen sobre su papel y su compromiso, para hacer consciente si adoptan un papel técnico-instrumentalista, con lo cual, se limitan a impartir conocimientos de forma rutinaria; o bien, si se perfilan como profesionales reflexivos y autónomos, dispuestos a regenerar los saberes acerca de la esencia y praxis educativa, a proponer nuevas alternativas para la enseñanza y fungir como agentes de progreso.

Se debe analizar lo que hacen los maestros cuando se enfrentan a los problemas complejos de la vida en las aulas, para comprender cómo utilizan el conocimiento científico, cómo manejan situaciones inciertas, cómo construyen y modifican ambientes y prácticas cotidianas, cómo elaboran y utilizan técnicas, instrumentos y recursos; cómo recrean estrategias, inventan procedimientos, resuelven problemas y propician cambios (Grennon: 1994).

El profesor actúa en un medio complejo, la realidad áulica es un escenario nuevo y cambiante determinado por la interacción de múltiples condiciones, en donde los ejes centrales son los estudiantes y el propio docente. Dentro de ese escenario complejo, el profesor se enfrenta también a una variedad de problemas que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, una técnica o un procedimiento mecánico, lo que le obliga a tener una mente reflexiva y creativa.

Los problemas del aula requieren un tratamiento particular orientado a las características de los estudiantes, su interacción, necesidades y su contexto sociocultural, es así que se hace imperante el papel del profesor-investigador, pues se pretende que los cuerpos docentes propongan estrategias educativas derivadas de su labor cotidiana, de su experiencia. Son los profesores quienes viven el proceso educativo en las aulas, y por tanto, los especialistas más capacitados para elaborar nuevos planteamientos teórico-prácticos que permitan optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La práctica docente se presenta como un espacio para experimentar, recrear, validar o invalidar, reelaborar e innovar. Los profesores son portadores de nuevos ejercicios pedagógicos, deben arriesgarse a construir conocimientos, compartir, aportar y restaurar la realidad educativa.

Ante la preocupación por la calidad de la educación se hace urgente la necesidad de generar conciencia en todos sus responsables, de otorgarle importancia a los estudios investigativos que den cuenta de la compleja realidad educativa, para de ese modo, poder actuar de acuerdo con las necesidades de las nuevas generaciones estudiantiles y las exigencias del entorno social.

A través del contenido de la edición 32 de nuestra revista "Diversidades", procuramos contribuir a la investigación educativa y fortalecer el papel de los profesores como investigadores. Sea ése el cometido.

Investigación para la Vida



Programa Integral de Investigación: Formación integral de estudiantes y preparación continua de catedráticos



Mtro. Salvador Zermeño Méndez

Director del Centro de Investigación de la Universidad de León

Resumen:

La Universidad de León a través de su Centro de Investigación ha diseñado un programa integral de investigación con el cual se impulsa la elaboración de proyectos de múltiples índoles en los distintos grados académicos con los que cuenta la institución. El programa integral incentiva el trabajo investigativo por parte de los estudiantes en colaboración con los catedráticos, el intercambio de estudios y la investigación interdisciplinaria; siendo una prioridad fortalecer la formación integral de los estudiantes y procurar la preparación continua del cuerpo docente. El programa está enmarcado en una filosofía basada en las corrientes pedagógicas del constructivismo y el aprendizaje significativo que a la vez, integra los siete saberes que Edgar Morin recomienda para hacer frente a la educación del futuro; así también, los principios y estrategias de la Academia de Investigación sirven de eje para plantear estrategias que permitan consolidar logros significativos para los alumnos y los catedráticos generando trabajos de investigación que trasciendan en una aplicación real y provea beneficios para la sociedad.

Palabras clave:

Investigación, Programa Integral de Investigación, Academia de Investigación, proyectos de investigación, constructivismo, aprendizaje significativo, siete saberes, Edgar Morin, educación integral, formación para la vida, formación continua, cultura investigativa, materias clave, certificación de catedráticos.

INTRODUCCIÓN

La Universidad de León a través de su Centro de Investigación ha desarrollado un plan integral desde el nivel preparatoria hasta el nivel posgrado, a fin de promover la elaboración de trabajos de investigación de múltiples índoles, encaminados a enriquecer los procesos metodológicos que se ponen en práctica en las distintas disciplinas con las que la institución cuenta, incentivando así el quehacer investigativo por parte de los estudiantes en colaboración con los catedráticos, generando una plataforma que permita la formación integral de los alumnos.

A través del programa integral de investigación se fomenta la preparación de personas con competencias que les permitan subsanar las demandas propias de su vida, se parte de la certeza de que por medio de la investigación el alumno tendrá la oportunidad de conectar la teoría aprendida con su realidad próxima, aplicando conocimientos dentro de su contexto, teniendo una visión holística de su entorno, siendo capaz de plantearse preguntas y respuestas a los fenómenos que le aquejan y proponiendo soluciones creativas que consoliden aprendizajes significativos.

Como una acción inherente a este programa se ha conformado la Academia de Investigación, que integra a catedráticos de las distintas licenciaturas, quienes consolidan una cultura investigativa al interior de la universidad a través de los proyectos que forman parte del programa integral; estos proyectos son: "Investigación como Aventura" en Bachillerato, "Proyecto Investigación Integral" y "Proyecto Taller Terminal" (con carácter interdisciplinario y multidisciplinario) ambos en el nivel de Licenciatura; así como "Investigación para la Vida" para el área de Posgrados.

ACADEMIA DE INVESTIGACIÓN: CULTURA INVESTIGATIVA EN LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

La Academia de Investigación es el órgano de la Universidad de León que agrupa a los catedráticos que imparten las asignaturas vinculadas directamente con el ejercicio de la investigación científica, pretende ser el punto de partida para la realización del estudiante a través de una educación orientada hacia la práctica cotidiana de la investigación, convirtiéndola en una acción primordial en cada una de las asignaturas cursadas por el estudiante.

Los esfuerzos y logros de la Academia de Investigación tienen como eje la siguiente filosofía:

"Proponemos la formación multifacética de las capacidades de los alumnos y docentes para pensar y resolver problemas reales de la comunidad de la cual formamos parte; para esto partimos de que el desarrollo del ser humano es dinámico y procesal y que los métodos de enseñanza varían según los problemas y la disciplina estudiada, pero predominan la interacción, la diversidad, la comunicación, el debate y la discusión entre los alumnos, los docentes y la comunidad, la dialógica entre teoría y práctica y el trabajo productivo ligado al conocimiento científico".

La filosofía manifiesta que no hay procedimientos más apropiados para que el alumno aprenda y practique métodos investigativos que aquéllos que permiten la evolución de sus actitudes y aptitudes orientados hacia su respectiva formación académica, así el programa integral de investigación contribuye a que los estudiantes obtengan un aprendizaje basado en el pensamiento crítico, en la dialógica, la discusión de argumentos, el trabajo propositivo, el respeto de líneas de trabajo y de esquemas para investigar, dando por entendido que no hay método total y determinado para generar



investigaciones y que incluso estos métodos pueden ser contruidos por el propio estudiante y/o el docente.

Para lograr el cometido de generar al interior de la universidad una cultura investigativa, la Academia de Investigación tiene por objeto:

Apoyar al personal académico relacionado con la investigación de manera directa en la Universidad de León para lograr el cumplimiento del compromiso de crear un ambiente formativo-profesional consistente en el ejercicio de la investigación.

1. Atender a la formación de maestros-investigadores como promotores de la actitud investigativa en las diversas disciplinas.
2. Promover el intercambio, estudio e investigación interdisciplinaria entre catedráticos de diversas áreas y planteles.
3. Fomentar la vinculación catedrático-investigador-alumno para el desarrollo de proyectos conjuntos.
4. Propugnar por un mejor aprovechamiento de la labor docente bajo el enfoque de la investigación científica.
5. Organizar al interior de la Universidad de León eventos y reuniones relacionados con la investigación.
6. Publicar documentos de variada especie para el apoyo y la difusión de la investigación en la Universidad de León.
7. Estas acciones emanan de la filosofía de la academia y ambas tienen como esencia y eje central a la propia filosofía y valores de la Universidad de León, lo que da vida a la filosofía del Programa Integral de Investigación.

FILOSOFÍA DEL PROGRAMA INTEGRAL DE INVESTIGACIÓN: EDUCAR PARA TRANSFORMAR

Partiendo de la filosofía de que catedráticos y estudiantes constituyen el núcleo central para generar trabajos educativos y de investigación que respondan a las necesidades de la sociedad, se cumple el cometido de educar para satisfacer las demandas del mundo real. El programa integral tiene su fundamento pedagógico en el paradigma constructivista y en el aprendizaje significativo.

CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN

El constructivismo constituye la culminación de una serie de ideas pedagógicas muy anheladas que se han presentado en la historia de la humanidad, que con apoyo de los desarrollos de la psicología cognitiva ha adquirido un magnífico estatus en las prácticas educativas. Carretero (1993, citado en Díaz Barriga, 1998) menciona que según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Con este enfoque, se pretende que el propio alumno sea capaz de construir su conocimiento y sea responsable de su aprendizaje.

De acuerdo a las ideas constructivistas en educación, todo aprendizaje debe empezar en ideas a priori, las ideas a priori son el material que el maestro necesita para crear más conocimiento. No obstante, no debe olvidarse que en todo acto de enseñar estamos imponiendo una estructura de conocimiento al alumno, pero tal imposición no es lo que hace un mal maestro, un mal maestro es aquél que impone nuevo conocimiento en forma separada de lo que el alumno ya sabe y de ahí crea simplemente aprendizaje reproductivo en los educandos y los priva del uso completo de su capacidad cognitiva más importante; aquella de transformar su propio conocimiento.

La palabra conocimiento, en este caso, es un término que incluye todo aquello con lo que el individuo ha estado en contacto y se ha asimilado dentro de él, no sólo conocimiento formal o académico; de esta manera, creencias, prejuicios, lógicas torcidas y piezas de información meramente atadas a la memoria por asociación y repetición, son tan importantes en el juego del aprendizaje como el conocimiento más puro y más estructurado que pudiéramos pensar.

En la esencia de la teoría constructivista yace la idea de que el individuo construye su conocimiento, ¿cómo construye su conocimiento cada estudiante? Teniendo como materia prima su conocimiento

previo (prejuicios y creencias incluidos), integrándolo a nuevos saberes, generando un conocimiento a posteriori. En el constructivismo todo lo que pasa en nuestras cabezas es en esencia un mundo personal que sorpresivamente se adapta al mundo exterior.

Todo lo que se genera en la cognición humana es producto de una combinación de sentimientos, prejuicios y juicios, procesos inductivos y deductivos, esquemas y asociaciones, representaciones mentales que juntos nos dan elementos para resolver nuestros problemas. Este "juntar", es construir estructuras de significado de forma muy personal, algo que realmente no se puede enseñar sino que se tiene que dejar al individuo a que lo construya y una vez que ha construido, monitorear si esta clase de construcción tiene paralelo en el mundo real (Cerezo, 2006, pp. 12 a 14).

El constructivismo asume que todo conocimiento previo da nacimiento a un conocimiento nuevo, cada persona "construye" su conocimiento con los elementos que ya tiene, como experiencias, sentimientos, deducciones, conductas, representaciones mentales, etc., el saber no se genera de la nada. En la medida en que los alumnos elaboran sus propios conceptos sobre cada tema, entonces el dogmatismo desaparece y dos metas educativas de gran valor se manifiestan: la construcción del conocimiento y la obtención de aprendizajes significativos.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: FORMACIÓN PARA LA VIDA Y EDUCACIÓN PARA EL FUTURO

Ausubel (1976) señala que podemos enmarcar al aprendizaje significativo como una teoría psicológica que pone énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que éste se produzca, en sus resultados y consecuentemente, en su evaluación.

La teoría del aprendizaje significativo aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado de modo que adquiera significado para el mismo.

El origen de la teoría del aprendizaje significativo se encuentra en el interés que tiene Ausubel por conocer y explicar las condiciones y propiedades del aprendizaje, que se pueden relacionar con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos susceptibles de dotar de significado individual y social.

Pozo (1989, citado en Díaz Barriga, 2002) considera a la teoría del aprendizaje significativo como una teoría cognitiva de reestructuración, para él, se trata de una teoría psicológica que se construye desde un enfoque organicista del individuo y que se centra en el aprendizaje generado en un contexto escolar. Se trata de una teoría constructivista, ya que es el propio individuo-organismo el que genera y construye su aprendizaje, hay que destacar que "durante el aprendizaje significativo el alumno relaciona de manera no arbitraria y sustancial la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura de conocimientos" (p. 22).

El docente forma parte fundamental en el proceso de generación de aprendizaje significativo, al ser el promotor del desarrollo de estructuras mentales en el alumno, para que éste sea capaz de construir aprendizajes cada vez más complejos, por tanto, el conocimiento se construye activamente. Sobre esto, Flórez (1999) menciona que "el aprendizaje significativo requiere confirmación, retroalimentación cognoscitiva que permita corregir errores y ajustar desviaciones mediante el debate y la discusión con los pares; pero sobre todo ensayando y probando en la experiencia cada conjetura, cada hipótesis, en el campo de las ciencias naturales y en el de las sociales; eso sí, con la certeza de que no se trata de un camino determinista que conduce con exactitud a una sola respuesta correcta, sino a una aproximación probable de alguna de las soluciones posibles..." (p. 47).

Villalobos (2008) comparte que el alumno en colaboración con el catedrático, será capaz de obtener aprendizajes significativos que le dejen huella, generando una estructura cognitiva propia y auténtica que le ayude a fundamentar su propio proceso de vida (p. 224).

En tanto que el aprendizaje significativo es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, constituye un eje fundamental del engrandecimiento humano, todo lo cual, se busca lograr a través del programa integral de investigación, se justifica entonces la inclusión de



“Los Siete Saberes para la Educación del Futuro” de Morin (2001) como fundamento del programa, para formar estudiantes con las competencias requeridas que les permitan afrontar los desafíos del mundo complejo presente y futuro.

De acuerdo a los 7 saberes de Morin (2001), es prioritario educar en lo relativo a:

1. Las cegueras del conocimiento: El error y la ilusión.

Hacer consciente al alumno de la importancia de que distinga la racionalidad, la reflexividad, la crítica y la regeneración de ideas para que sea capaz de corregir errores e ilusiones presentes en las ideas y los conocimientos aceptados e impuestos socialmente. El conocimiento lleva de forma inherente el riesgo de caer en la ilusión y el error, el progreso del saber y la razón existirá cuando la raza humana sea consciente de esos errores e ilusiones ligados a la construcción del conocimiento, lo que derivará en sistemas abiertos, racionales, críticos, reflexivos, autocríticos, aptos para autoreformarse.

2. Los principios de un conocimiento pertinente.

Promover la necesidad de tener un conocimiento pertinente del mundo, no reducido y parcelado. Es necesario desarrollar la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto, por lo que la educación deberá abordarse abarcando el contexto de lo global, lo multidimensional y lo complejo.

3. Enseñar la condición humana.

Al ser miembros del género humano tenemos una intrínseca unidad pero a la vez una gran diversidad, lo cual aparentemente es una paradoja, pero Morin destaca que esto es precisamente lo que ha engrandecido al ser humano: Las diferencias dentro de nuestra uniformidad. Es necesario aplicar este tipo de pensamiento dual para ayudar a los estudiantes a desarrollar una mentalidad abierta, integradora, compleja, capaz de analizar y juzgar, de crear e investigar. Así se procura la formación de seres humanos integrales.

4. Enseñar la identidad terrenal.

Concientizar a los alumnos sobre la importancia de que adquieran una mentalidad antropológica, ecológica, cívica, terrenal y espiritual. La conciencia antropológica, significa respetar la diversidad de las personas y lograr la unidad a pesar de las diferencias. La conciencia ecológica indica que debemos convivir con la tierra, no dominarla. La conciencia cívica terrenal, significa tener responsabilidad y solidaridad. La conciencia espiritual, implica autocriticarnos y comprendernos unos a otros.

5. Afrontar las incertidumbres.

Reconocer que vivimos en un mundo lleno de incertidumbres y estar preparados para actuar en consecuencia. La educación debe volcarse sobre todas las incertidumbres que podemos encontrar enlazadas al conocimiento, ya que éstas no son pocas y estamos embarcados en una aventura desconocida. Morin (2001) introduce el concepto de “ecología de la acción”: Una vez que tomamos una decisión hacemos una elección, una apuesta; nuestra acción puede escapar de los objetivos trazados y tomar un rumbo inesperado, es ahí cuando se nos presenta la opción de desecharla o replantearnos el proceso y corregirla, de afrontar la perplejidad del mundo.

6. Enseñar la comprensión.

Una misión espiritual que se ha de promover a los alumnos es la enseñanza de la comprensión, se debe de enseñar para la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, la educación debe de dirigir a las personas a cambiar su pensamiento para entenderse entre los humanos, entre las culturas y pueblos tan diferentes.

7. La ética del género humano.

Pretende que el alumno se humanice, se solidarice, comprenda y se una al otro en la diversidad. La base del entendimiento de la ética es la triada conformada por individuo, sociedad y especie, en donde cada componente es necesario para el surgimiento de los otros dos, y ninguno de ellos es más importante que los otros; de eso se entiende que sean de manera conjunta, el origen de la concepción del ser humano. A partir de esta triada concebimos la “antropo-ética”, que nos lleva a una ética de humanización y concientización dentro

del hombre; lo que genera el compromiso de que el género humano trabaje para el bien común.

Con lo anterior, se busca que los alumnos tengan una visión más amplia del mundo, reconozcan su carácter humano, posean una conciencia antropológica, ecológica, cívica, terrenal y espiritual; sepan que viven en un mundo de incertidumbres que tendrán que afrontar y resolver, que aprendan la comprensión del otro, a tener una conciencia común.

MATERIAS CLAVE Y MEDULARES: DESARROLLO DE INVESTIGACIONES DE MANERA NATURAL

Para concretar los objetivos de la Academia de Investigación y la filosofía educativa del programa, se pensó que los estudiantes no sólo debían implementar métodos de estudio científico en las materias exclusivas de investigación, sino que también habrían de aplicarlos en asignaturas clave o medulares del bachillerato, de la licenciatura o del posgrado, lo que tiene como finalidad fomentar en el alumno el hábito de la investigación como práctica que le permite ampliar y aplicar los conocimientos adquiridos.

Se seleccionaron asignaturas las cuales de acuerdo a las temáticas que abordan, facilitan la generación de trabajos de investigación, a las cuales se denominaron “Materias Clave” para el nivel Medio y Superior; “Materias Medulares” para el nivel de Posgrado. Estas materias cumplen con las siguientes características: Son indispensables para la transformación intelectual-social del estudiante, poseen temáticas flexibles para abordar investigaciones de diversos niveles y tipos, integran temáticas que pueden abordarse a través de diversos métodos y técnicas de investigación, permiten la formación multifacética del estudiante.

Son objetivos de las Materias Clave y Medulares:

1. Fomentar la práctica de la investigación como un proceso que permite aplicar los conocimientos adquiridos por el alumno a lo largo de sus estudios.
2. Generar las diversas líneas de investigación que se puedan dar, así como diversos modos (métodos y técnicas) de abordar trabajos de investigación tomando en cuenta el perfil de los alumnos.
3. Lograr una formación multifacética en los estudiantes, entendiendo por formación multifacética el desarrollo de la capacidad del alumno para pensar, hacer y proponer como un profesional de su área; proceso de transformación en donde el alumno se forma como una persona crítica y propositiva. Tal formación, será mediada por las capacidades y actitudes de cada alumno, y a la vez, por la labor del cuerpo docente.

Tejer líneas de investigación permite la construcción de conocimientos acerca de variables objetos de estudio, favoreciendo la intención de concretar proyectos de múltiples índoles que enriquezcan los procesos metodológicos aplicados en las distintas disciplinas. Por medio de las líneas de investigación deben trabajarse temáticas de interés común para la comunidad académica, seleccionando asuntos que representen una prioridad para los campos académico, científico y laboral que sean susceptibles de abordarse bajo distintas metodologías. Así, podrán emplearse métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos, tales como el método hipotético-deductivo, método experimental, método fenomenológico, método hermenéutico, método etnográfico, método histórico, método situado en el texto, contexto y metatexto; método de la biología cognoscitiva de Maturana, método de análisis rizomático, método etnometodológico, interaccionismo simbólico, etnográfico, etc.

COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN: COMPARTIR PARA CONSTRUIR

Con afán de compartir los proyectos de investigación elaborados en las Materias Clave de las distintas licenciaturas, cada año se celebra el Coloquio Universitario de Investigación. El coloquio constituye un espacio de interacción entre alumnos y catedráticos de todos los planteles, en donde a través de un diálogo respetuoso se medita sobre la importancia que posee la investigación para el desarrollo social, el bienestar común, el aprendizaje colaborativo y la realización personal y profesional de los estudiantes; además, los alumnos participantes comparten los trabajos de investigación de su autoría, con esto se conversa sobre múltiples temáticas prioritarias para los campos académico, científico y laboral. Las categorías



de estudio que se manejan son: Social, empresarial, cultural, ecológico y prototipo o modelo innovador.

El coloquio consolida el programa integral de investigación mediante la puesta en escena de los distintos trabajos que los alumnos en cooperación con sus catedráticos efectúan a través de distintas materias, además incentiva la retroalimentación de distintas miradas (estrategias, técnicas, propuestas) para investigar. Los docentes también pueden participar compartiendo sus proyectos, así se promueven vínculos académicos, profesionales y personales entre los concurrentes.

EDUCACIÓN INTEGRAL: FORMACIÓN CONTINUA Y COMPARTIDA

La realidad compleja actual exige no sólo la preparación de estudiantes, sino también la capacitación permanente de los docentes en áreas de metodología e investigación para que se doten de instrumentos que contribuyan a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los catedráticos son un engrane esencial en las prácticas educativas, pues en conjunto con sus alumnos comparten la responsabilidad de ejercitar procesos de investigación, de construir y divulgar conocimientos y de originar aprendizajes significativos.

Ante la demanda de que los docentes que imparten las Materias Clave o Medulares cuenten con diversos cursos de capacitación que les permitan actualizar conocimientos y fortalecer habilidades para el desempeño de su labor, se ofrece el Curso de Metodología de la Investigación para docentes en general, el Curso de Asesores de Tesis, Curso para Correctores de Ortografía y Formato, Curso-Taller de Metodología de la Investigación y Seminario de Investigación Cualitativa, esto complementa las estrategias del programa integral.

Complementario a los cursos se brinda a los catedráticos la certificación como "Asesores en Investigación de la Universidad de León", avalada por la Secretaría de Desarrollo Económico Sustentable del Estado de Guanajuato. El certificado como asesor en investigación respalda la formación académica y la experiencia profesional que los maestros poseen, lo cual acredita que cuentan con las competencias requeridas para impartir las materias relacionadas con la investigación y para ofrecer servicios de asesoría en instituciones y/o empresas.

Al día de hoy, maestros de todos los planteles de nuestra Universidad han sido certificados, gracias a ello se consolida la generación de líneas de investigación, tales como identificación y análisis del proceso pedagógico universitario, condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo, evaluación basada en competencias, herramientas para la formación de líderes y universitarios emprendedores, formación integral en alumnos a través del enfoque de competencias.

La certificación es una plataforma para impulsar en los catedráticos la mejora de su desempeño docente y profesional, por medio de la cual, se reconocen las competencias que tienen para planear, ejecutar y evaluar investigaciones concernientes a sus profesiones.

CONCLUSIÓN

El establecimiento de un programa integral de investigación ha sido un gran esfuerzo, paulatinamente se apuntalan nexos entre saber, investigación y demandas de la vida diaria. Con el programa se fomenta el vínculo entre conocimientos académicos y su aplicación en la realidad cercana de los alumnos a fin de procurar aprendizajes significativos suscitados a través del ejercicio permanente de la investigación.

El programa integral promueve el intercambio de estudios entre distintas licenciaturas, la investigación interdisciplinaria de las diversas áreas y planteles, fomenta la vinculación catedráticos-alumnos para el desarrollo de proyectos conjuntos a través del trabajo colaborativo y el diálogo como recurso para construir y compartir conocimientos; todo, enmarcado en la filosofía educativa del programa, en los principios y estrategias de la Academia de Investigación y en los saberes que Morin recomienda. Buscamos fortalecer la formación integral de los estudiantes y la mejora continua de los catedráticos.

Ha sido posible generar proyectos llevados a la realidad, con aplicaciones prácticas y beneficios sociales, se pueden destacar: Nacimiento de empresas, propuestas de prototipos innovadores, análisis

de fenómenos sociales, planes de rescate y promoción de la identidad local y regional, diseños ecológicos y de desarrollo sustentable, entre otros.

Como lo menciona Edgar Morin, vivimos en un mundo de incertidumbres que nos reta a tomar decisiones, a trazar caminos que nos lleven a obtener logros en beneficio común. De eso se trata la educación, la vida misma; de hacer elecciones, de apostar, de tomar rumbos inesperados e inexplorados. Sin duda, el Programa Integral de Investigación plantea horizontes distintos y brinda certezas de que seguirán obteniéndose valiosos frutos.

REFERENCIAS

- Bochenski, I.M. (1971). *Los métodos actuales del pensamiento*. Madrid: Rialp.
- Burke, Peter. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Cerezo Huerta, H. (2006). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. *Odiseo. Revista Electrónica de Pedagogía*. Año 4, núm. 7, Julio-diciembre 2006, 12 - 14.
- Díaz Barriga Arceo, Frida; Hernández Rojas, Gerardo, coaut. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (una interpretación constructivista)*. México: Mc Graw Hill.
- Escamilla González, Amparo. (2006). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. España: Graó.
- Eyssautier de la Mora, Maurice. (2002). *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México: Ecafsa-Thomson Learning.
- Flórez Ochoa, Rafael. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Colombia: Mc Graw Hill.
- Garza Treviño, Juan Gerardo; Partíño González, Susana Magdalena, coaut. (2000). *Educación en valores*. México: Trillas.
- Kerlinger, Fred N. (1992). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Maturana R., Humberto; Varela G., Francisco, coaut. (2003). *El árbol del conocimiento. Las bases del entendimiento humano*. Argentina: Lumen.
- Morin, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Morin, Edgar. (2009). *El método 3, el conocimiento del conocimiento*. España: Cátedra.
- Ricoeur, P. *The Model of the Text. Meaningful Action considered as a Text*. (1982). Londres: Cambridge University Press.
- Vattimo, Gianni; Aldo Rovatti, Pier, coaut. (2006). *El pensamiento débil*. España: Cátedra.
- Villalobos Pérez-Cortés, Elvia Marveya. (2008). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas.
- WG, Perry. (1999). *Formas de ética y desarrollo intelectual en los años universitarios*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Zermeño Padilla, Guillermo. (1994). *Pensar la historia*. México: Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.



FOTOS



Las categorías de investigación son: Social, empresarial, cultural, ecológico y prototipo o modelo innovador.

A través del ejercicio permanente de la investigación los estudiantes generan proyectos de investigación de múltiples indoles.



El Programa Integral de Investigación fomenta la aplicación de conocimientos en la realidad cercana de los alumnos, de esta manera se da el aprendizaje significativo y se generan beneficios a la sociedad.



El diálogo entre los Catedráticos constituye un recurso esencial para construir y compartir conocimientos.



La realidad compleja actual exige no sólo la preparación de estudiantes, sino también la capacitación permanente de los docentes.



El C.P. Arturo Calderón Gama, Rector de nuestra Universidad, en compañía del Vicerrector Académico Ing. Fernando Arturo Calderón Espinosa; entregan los Primeros Certificados como "Asesores en Investigación".





Los Catedráticos pueden certificarse como "Asesores en Investigación de la Universidad de León", avalada por la Secretaría de Desarrollo Económico Sustentable del Estado de Guanajuato.



La Certificación como "Asesores de Investigación" acredita a los Coordinadores y Catedráticos de la Academia de Investigación para que se desempeñen académica y profesionalmente en esta labor.



TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN CUANTITATIVAS & CUALITATIVAS

¿ QUÉ ES UNA TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN ?
Es una herramienta del método que se utiliza para recoger información.

¿ EN QUÉ SON DIFERENTES LAS TÉCNICAS CUANTITATIVAS Y LAS TÉCNICAS CUALITATIVAS ?

LAS TÉCNICAS CUANTITATIVAS:

1. Requieren de la planeación de una muestra de estudio.
2. Recolectan datos verificables y objetivos.
3. Permiten estudiar actitudes o conductas manifiestas (observables).
4. Traducen los resultados en datos numéricos y porcentajes.
5. Ejemplos: Encuesta, Escalas de medición, Focus Group.

Roberto Hernández Sampieri dice que la investigación cuantitativa "nos otorga control sobre los fenómenos, así como un punto de vista de conteo sobre éstos".



Los resultados extraídos con técnicas cuantitativas se traducen en datos numéricos y porcentajes.

LAS TÉCNICAS CUALITATIVAS:

1. Ofrecen la alternativa de seleccionar previamente a quienes se aplicará según los objetivos de la investigación.
2. Rechazan la cuantificación pues su naturaleza es interpretativa.
3. Son útiles para analizar casos o situaciones particulares.
4. Permiten estudiar actitudes o conductas latentes (que no se observan a simple vista).
5. Expresan los resultados a través de análisis, descripciones o mapas mentales.
6. Ejemplos: Entrevista en profundidad, historia de vida, historia oral, etnografía, etnometodología, hermenéutica.

Sobre la investigación cualitativa Sampieri comenta que "proporciona riqueza interpretativa y aporta un punto de vista fresco, flexible y holístico de los fenómenos".



La investigación cualitativa proporciona riqueza interpretativa.



RECUERDA:

Cada técnica de investigación constituye un procedimiento metodológico y sistemático que permite operativizar métodos, es decir, poner en práctica e implementar los métodos.

¿QUIERES SABER MÁS SOBRE EL DISEÑO, LOS USOS Y LAS APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN?

Consulta el Capítulo 2 del Libro: "Métodos de investigación: Investigación para la vida", del Arq. Salvador Zermeño Méndez, editado por la Universidad de León y la Editorial Pearson.

La Secretaría de Desarrollo Económico Certifica a Catedráticos como “Asesores en Investigación de la Universidad de León”

Las Catedráticas y los Catedráticos que imparten materias relacionadas con la investigación, reciben el Certificado Laboral como “Asesor en Investigación de la Universidad de León” avalado por la Secretaría de Desarrollo Económico Sustentable del Estado de Guanajuato.

El certificado como “Asesor en Investigación de la Universidad de León” reconoce que las maestras y maestros poseen los conocimientos y las habilidades teórico-metodológicas para instruir proyectos de investigación de índole académica, social y empresarial; de igual manera, acredita su experiencia profesional para orientar eficientemente el desarrollo de investigaciones.

El proceso que se lleva a cabo para obtener la certificación es el siguiente:

1. Cursar el Seminario de Investigación Cualitativa, en el cual los Catedráticos elaboran un proyecto de investigación con aplicación a la educación.
2. Aceptación del proyecto de investigación por parte del Comité Evaluador.
3. Presentar y acreditar el examen teórico de conocimientos en materia de investigación, donde se abordan temas de carácter metodológico y epistemológico.
4. Valoración de la impartición de clases a cargo del Comité Evaluador, con la finalidad hacer un diagnóstico de competencias docentes y realizar sugerencias al catedrático.
5. Proporcionar un portafolio de evidencias de los contenidos que se abordan en las materias que imparte el catedrático.
6. Desarrollar y entregar la investigación (que se planeó en el seminario) finalizada, con su respectivo artículo para divulgación.
7. Plenaria para exponer resultados de la investigación y obtener retroalimentaciones por parte de Catedráticos y Comité Evaluador.

Concluido el proceso, se hace entrega del certificado.

La primera entrega de certificados estuvo a cargo del Rector de nuestra universidad: C.P. Fernando Arturo Calderón Gama, el Vicerrector Académico: Ing. Fernando Arturo Calderón Espinosa, el Director de Normalización y Certificación de la Secretaría de Desarrollo Económico Sustentable: Ing. José de Jesús Moreno Pacheco; así como del Director del Centro de Investigación y Presidente del Comité de Certificación de Asesores de Investigación de la Universidad de León: Arq. Salvador Zermeño Méndez.

En dicha ceremonia, recibieron su certificado los 3 Directores Regionales: Lic. Juan Carlos Zavala Ponce, Ing. Teresa de Jesús Valadez Salcedo y Lic. Mario Arturo Padilla Lobato. También se entregó certificado a los Coordinadores de la Academia de Investigación.

La segunda entrega de certificados se hizo a Catedráticas y Catedráticos de las distintas licenciaturas y planteles de la universidad, estuvo encabezada por el Arq. Salvador Zermeño en su calidad de Director del Centro de Investigación y Presidente del Comité de Certificación, quien se acompañó de los Coordinadores de la Academia de Investigación: Lic. Alejandra Araujo Giles (Guanajuato), Lic. Sofía Ocampo de la Barrera (Moroleón), Lic. Lourdes Ramírez Sánchez (Salamanca), Arq. Guillermo Robledo Ramírez (León), Lic. Carlos Alberto Zavala (Irapuato), Ing. Héctor Vega Salgado (Silao), Arq. Antonio Velázquez Serrano (Celaya) y Lic. Luis Guzmán Robles (La Piedad).

Con esta certificación, la universidad a través del Centro de Investigación, afianza la formación del profesorado para que fortalezcan su desempeño docente y profesional, esto refiere a los objetivos del Programa Integral de Investigación respecto a promover la educación continua de los Catedráticos, impulsar la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje e incentivar una cultura investigativa.

A continuación se presenta el listado de los Coordinadores de Academia y Catedráticos Certificados:

AGUASCALIENTES
Lic. Jorge Pérez Ramírez
Lic. Guillermina Soriano Ramírez

CELAYA
Arq. Antonio Velázquez Serrano Coordinador de Academia de Investigación
Lic. Celia González Trujillo
Lic. Miguel Ernesto González Aguilera
Lic. Fátima Elena Esquivel Rodríguez
Lic. Marco Antonio Pérez González

CELAYA
Lic. Alejandra Alejos Vargas
Lic. Roberto Carlos Torres García
Lic. Luz María Ramírez Herrejón
Lic. Vania García Aquiles
Lic. Jorge Luis Lara Caracheo
Lic. Rodolfo Yoxtalpetel García Áquiles

DOLORES HIDALGO
Lic. Miguel Barrientos Luna Coordinador de Academia de Investigación



DOLORES HIDALGO

Lic. Sandra Castillo Duarte
Lic. Alberto Gutiérrez Lobato

GUANAJUATO

Lic. **Alejandra Araujo Giles**
Coordinadora de Academia de Investigación
Lic. María Alejandra Juárez León
Lic. Jorge Valdivieso Zapata
Lic. Leonardo García Valtierra
Lic. Ma. Guadalupe Manríquez Juárez
Lic. Verónica Sierra López
Lic. Guillermo Carrillo Gallardo
Lic. Víctor Manuel Pérez Cienfuegos
Lic. Andrés Ismael Torres González
Lic. Gerardo Aguirre Juárez
Lic. Sandra Carrasco Aguirre
Lic. Luz María Antonia Ramírez Arellano
Lic. Víctor Manuel Portillo Escalante*
Lic. Rigel Dorsey
Lic. Nancy Acosta Castillo
Lic. Federico Velio Ortega Delgado

IRAPUATO

Lic. **Carlos Alberto Zavala Vera**
Coordinador de Academia de Investigación
Lic. Silvia Córdoba Mosqueda
Lic. Salvador Manuel Lemus Rodríguez
Lic. Miguel Ángel Castañeda González
Lic. Alejandro García Navarro
Lic. Diego Armando Reyes Miranda
Lic. Rodolfo López Estrada
Lic. Mónica Andrea Guerrero Arzave
Lic. Ma. Del Socorro Arredondo Rodríguez
Lic. Viridiana Vargas Salas
Lic. Eréndira Negrete Guzmán
Lic. Jesús Alberto Sánchez Valtierra
Lic. Omar Juan Manuel Mechado Carrillo
Lic. Miguel E. Navarro Robbell
Lic. Enriqueta Delgado Luna
Lic. Guadalupe Berenice Ortiz Pacheco

LA PIEDAD, MICHOÁCAN

Lic. **Luis Guzmán Robles**
Coordinador de Academia de Investigación
Lic. José Ángel Lira Rodríguez
Lic. Teresa Tarelo Madrigal
Lic. Antonio Flores Cervantes

LA PIEDAD, MICHOÁCAN

Lic. María Escobar Rizo

LEÓN - CENTRO Y REFORMA

Lic. **Ana Bertha Zermeño Méndez**
Coordinadora de Academia de Investigación
Lic. José de Jesús Trujillo Calderón
Lic. Roxana Monserrat García Aguado
Lic. Esperanza García Santibáñez
Lic. Luis Mariano Constantino Rojas
Lic. Laura Francisca Rodríguez Hernández
Lic. Emma Canales Torres
Lic. Ma. Dolores Velázquez
Lic. Miriam González López
Lic. José de Jesús Trujillo Calderón
Lic. Pedro Lemus Díaz
Lic. Diana Teresa Tavera García
Lic. Jesús Humberto Márquez Pérez
Lic. Ricardo Jesús Hernández Fabela
Lic. Rubén Araiza Hernández
Lic. Nelly Franco Morales
Lic. César Israel Meneses Medina
Lic. Adriana Cázares Luna
Lic. Blanca Edith Rosales Rodríguez

LEÓN - PARAÍSO

Arq. **Guillermo Robledo Ramírez**
Coordinador de Academia de Investigación
Lic. Abel Torres Mares
Lic. María Rosalía Espinoza Moreno
Lic. María Eugenia Olague Torres
Lic. Brenda Escamilla Echeverría
Lic. Myrna Ledesma Arvizu
Lic. José Barroso Gómez
Lic. Tomás Almaguer Hernández
Lic. Gilberto Olvera Salinas
Lic. Alfredo Vargas Prieto
Lic. Gregorio Cruz Martínez
Lic. Juan Guillermo Verde Arreola
Lic. Marco Antonio Hernández Ornelas
Lic. Francisco Trinidad Moreno Hernández
Lic. Fernando Ricárdez Rueda
Lic. María Guadalupe Muñoz Campuzano
Lic. Jorge López Guzmán
Lic. Samuel Nava Alcántara
Lic. Javier Orozco Valverde
Lic. Margarita Anda Valdez



LEÓN - PARAÍOS

Lic. Alejandro Lanzagorta Navarrete

LEÓN - TORRES LANDA

Arq. Guillermo Robledo Ramírez
Coordinador de Academia de Investigación

Lic. Ana Bertha Zermeño Méndez

Lic. Marta Leticia Padilla Miranda

Lic. Marco Antonio Hernández Ornelas

Lic. Fernando Ricárdez Rueda

Lic. Fabiola Hilda Esther Mares Rodríguez

Lic. Jesús Humberto Márquez Pérez

Lic. Juan Guillermo Verde Arreola

Lic. José Enrique Salem Succar

Lic. Ma. Eugenia Olague Torres

Lic. Jorge López Guzmán

MOROLEÓN

Lic. Sofía Guadalupe Ocampo de la Barrera
Coordinadora de Academia de Investigación

Lic. Josefina Villagómez Bedolla

Lic. Luis Manuel Villafuerte Zavala

Lic. Héctor Ignacio Guzmán Calderón

Lic. Luis Alfonso Lara López

Lic. Martín Corona López

Lic. Jaime Santoyo Zamudio

Lic. Juan Carlos Bedolla Lemus

Lic. Héctor Daniel Hernández Hernández

Lic. María Elena Solís González

QUERÉTARO

Lic. Gonzalo Loy Sánchez
Coordinador de Academia de Investigación

Lic. Miriam Maya Damián

Lic. Claudia Lorena Pérez Medina

Lic. Catalina Vega Aranda

Lic. Alejandra Herrera Lechuga

Lic. Enrique Borrego Manríquez

Lic. E. Manuel López García

Lic. Greta Bereniz Mendoza Schroeder

Lic. Jorge Manuel López Landaverde

Lic. Esteban Peralta Calzadilla

Lic. Andrés Álvaro Vázquez Arámburo

SALAMANCA

Lic. Ma. Lourdes Ramírez Sánchez
Coordinadora de Academia de Investigación

Lic. Ma. Guadalupe González Arellano

SALAMANCA

Lic. Betzabel Alondra Tamayo Castorena

Lic. Laura Concepción Fonseca Camacho

Lic. Aída Esquivel Palmares

Lic. Ana Lucía Arredondo Hernández

Lic. Griselda Rodríguez Ramírez

Lic. Alberto Fernando Bustillos Sánchez

Lic. Gabriel Ramos López

SAN FRANCISCO DEL RINCÓN

Lic. Sandra Patricia Galván Montoya

Lic. José de Jesús Trujillo Calderón

Lic. Carlos Humberto Ponce Romo

Lic. José Antonio Guerra Ramírez

Lic. José Alfredo López Chávez

SAN LUIS DE LA PAZ

Lic. Martha del Rocío Rodríguez Bárcenas

Lic. Juan Antonio Méndez Rodríguez

Lic. Francisco Aquino Aguado

Lic. Andrés Delfino Coronilla Rangel

Lic. Patricia Alejandra Heredia Hinojosa

SAN MIGUEL DE ALLENDE

Lic. Juan Edgar Bautista García

Lic. María Susana Bautista Luna

Lic. Alejandro Rodríguez

Lic. José Ángel Cu Gutiérrez

Lic. María del Rosario Carreón Delgado

Lic. Efraín Stefanoni Mazzocco

Lic. Sara Guadalupe Negrete Márquez

Lic. Gema Márquez Orozco

Lic. Aurora Ramírez Padrón

Lic. María del Rocío Tovar Hernández

Lic. Cecilia Tovar Hernández

Lic. Araceli Jiménez Hernández

SILAO

Lic. Héctor Vega Salgado - Coordinador de Academia de Investigación

Lic. María de Lourdes Morales Arriaga

Lic. Catalina Esperanza Fuentes Rangel

Lic. Armando Rodríguez Ramírez

Lic. Rubén Samuel León Soto

Lic. José Herón Escobedo Moreno



La primera entrega de certificados la realizó el Rector C.P. Fernando Arturo Calderón Gama y el Vicerrector Académico Ing. Fernando Arturo Calderón Espinosa; acompañados por el Director de Normalización y Certificación Ing. José de Jesús Moreno y el Arq. Salvador Zermeño Director del Centro de Investigación y Presidente del Comité de Certificación.



Coordinadores de Academia de Investigación, primeros en recibir el certificado como Asesores en Investigación de la Universidad de León.

Catedráticos certificados del Plantel Celaya.





Catedráticos certificados del Plantel Aguascalientes.



Catedráticos certificados del Plantel Dolores Hidalgo.



Catedráticos certificados del Plantel Guanajuato.



Catedráticos certificados del Plantel Irapuato.



Catedráticos certificados del Plantel La Piedad.



Catedráticos certificados del Plantel León Centro y León Reforma.



Catedráticos certificados del Plantel León Paraísos.

Catedráticos certificados del
Plantel León Torres Landa.



Catedráticos certificados del Plantel
Moroleón.



Catedráticos certificados del Plantel
Salamanca.



Catedráticos certificados del Plantel San Francisco del
Rincón.

Catedráticos certificados del
Plantel San Luis de la Paz.



Catedráticos certificados del Plantel
Silao.

**Investigación
Académica**



La importancia de un proceso de capacitación continua en formación de instructores para docentes de nivel medio y superior, como propuesta para incrementar su desempeño laboral

Lic. Alejandra Alejos Vargas

Catedrática en la Facultad de Psicología Organizacional de la Universidad de León, Plantel Celaya.



Palabras clave:

Capacitación continua, inducción, formación de instructores, aprendizaje, desempeño laboral, nivel medio o superior.

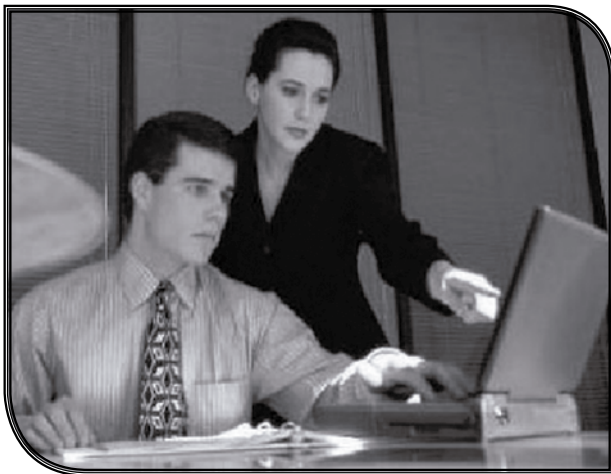
Resumen:

El estudio aporta el desarrollo de una propuesta para la funcionalidad de un proceso de capacitación acorde a las necesidades reales en la formación de instructores dirigidos al desempeño efectivo de su trabajo dentro de una institución del nivel medio o superior. Si el trabajador llega con bases sólidas para desempeñar su trabajo tendrá un mejor desempeño de sus actividades diarias, así como la posibilidad de una capacitación continua que le ayudará a mejorar su calidad de vida laboral y personal.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se orienta a una institución educativa de Nivel Medio y Superior, busca incrementar el desempeño organizacional a través de la formación del personal docente. Resulta una investigación novedosa, ya que se pretende aportar el desarrollo de una propuesta para la funcionalidad de un proceso de capacitación acorde a las necesidades reales en la formación de instructores, dirigidos al desempeño efectivo de su trabajo dentro de una institución educativa.

Se parte de la idea de que si el trabajador llega con bases sólidas para desempeñar su trabajo tendrá un mejor desempeño de sus actividades diarias, así como la posibilidad de una capacitación continua que le ayudará a mejorar su calidad de vida laboral y personal.



METODOLOGÍA

La unidad de análisis observada es el personal docente de Universidades de Nivel Medio y Superior en Celaya, Gto. Los procesos de entorno a observar son los siguientes:

1. Proceso de capacitación continua en formación de instructores para docentes del Nivel Medio y Superior.

2. La capacitación continua e incremento del desempeño laboral.
3. Administración y capacitación de personal en una institución educativa.

El método de estudio aplicado es analítico-deductivo, ya que se analiza información para determinar una correcta propuesta de capacitación para la formación de instructores, pero también se pretende proponer una solución general que sirva a las universidades del nivel medio y superior a partir de la solución de la problemática dada en una de ellas.

El tipo de investigación es mixta, se recaban datos de fuentes directas e indirectas que aporten validez a la investigación, la población a estudiar son los catedráticos en etapa de capacitación o inducción del nivel medio superior de la ciudad de Celaya, Gto. La profundidad del estudio es explicativa pues se muestran las razones por las cuales es importante capacitar por medio de un proceso de formación de instructores.

Las técnicas de investigación a utilizar durante la investigación para hacerla más objetiva y fiable son de observación directa, participativa y fichaje, entrevistas directas con responsables, administrativos catedráticos y con empresas donde trabajan, dan estadías o interactúan los alumnos y por último encuestas rápidas a los alumnos para saber la percepción que tienen sobre el tema.

DESARROLLO

Esta capacitación es de mucha ayuda ya que no sólo se le capacita al trabajador de nuevo ingreso, al contrario se le da seguimiento en su capacitación y hace que el trabajador mantenga un crecimiento tanto personal como profesional y esto es una ventaja tanto para el trabajador como para el patrón a la hora de desempeñar su trabajo.

No sólo se le da capacitación en un principio, sino que hace que el trabajador se sienta más a gusto con lo que realiza y por lo tanto, tenga un mejor desenvolvimiento en su lugar de trabajo, esto hace que se mantenga un ambiente de mucha comunicación, se mejora la calidad del trabajo y de las personas que lo realizan.

Asimismo el determinar un plan de capacitación actualizado que ayude a que los docentes de la institución crezcan tanto personal como profesionalmente.





Para lograr lo anterior se tienen como metas parciales:

1. Identificar modelos de capacitación en la formación de instructores en el área educativa a Nivel Medio y Superior.
2. Evaluar ventajas y desventajas de esos modelos para implementar y adecuarlos en el sistema educativo al que se realice.
3. Analizar y diseñar el plan de capacitación actual y hacer mejoras para complementarlas con un reforzamiento de las herramientas que se puedan implementar.

Se deberá responder a la siguiente cuestión: ¿Cuál será la mejor opción para incrementar el desempeño laboral de los docentes de Nivel Medio y Superior desde la implementación de una capacitación continua en formación de instructores?, para así poder buscar una solución viable con las siguientes propuestas que serán de ayuda para el seguimiento de la misma:

1. La mejor opción para incrementar el desempeño laboral de los docentes de Nivel Medio y Superior desde la implementación de una capacitación continua en formación de instructores será el desarrollo de una propuesta real a sus necesidades conteniendo retroalimentación específica al incremento de su calidad en el aula.
2. A mayor capacitación, mejor desempeño laboral.
3. Si la capacitación se le da a una persona de forma constante hace que su rendimiento sea cada vez mejor y muestre un interés persistente en cuanto a lo que desempeña.
4. La inducción refleja un reforzamiento de los conocimientos recaudados día con día y ayuda a mejorar a la persona de forma integral.

Un factor de gran importancia es que la empresa no debe de considerar al proceso de capacitación, como un hecho que se da una sola vez para cumplir con un requisito. La mejor forma de capacitación es la que se obtiene de un proceso continuo, siempre buscando conocimientos y habilidades para estar al día con los cambios repentinos que suceden en el mundo de constante competencia en los negocios.

La capacitación continua significa que los trabajadores se deben encontrar preparados para avanzar, hacia mejores oportunidades ya sea dentro o fuera de la empresa

Este proceso se compone de 5 pasos que continuación mencionare:

Analizar las necesidades. Identifica habilidades y necesidades de los conocimientos y desempeño

Diseñar la forma de enseñanza: Aquí se elabora el contenido del programa folletos, libros, actividades. Etc.

Validación: Aquí se eliminan los defectos del programa y solo se presenta a unos cuantos pero que sean representativos.

Aplicación: Aquí se aplica el programa de capacitación

Evaluación: Se determina el éxito o fracaso del programa

CONCLUSIÓN

La formación continua busca propiciar el desarrollo y mejora de las competencias específicas que las figuras deberán poner en juego para realizar y mejorar las tareas educativas con mayor solidez, en el transcurso

del ejercicio de su labor. Con la formación continua se debe favorecer la adquisición de elementos técnicos y pedagógicos que permitan realizar adecuadamente su tarea; y propiciar el análisis y reflexión sobre la teoría y la práctica de su trabajo educativo, así como sobre su desarrollo integral.



REFERENCIAS

- Casique, Guerrero Alicia y otros. El proceso administrativo de la capacitación. Nueva Ley Federal del Trabajo. México, Ed. Trillas, 1997.
- Davis, Robert. Diseño de sistemas de aprendizaje: un enfoque del mejoramiento de la instrucción. Vol.2. México, Ed. Trillas. 2002.
- Manual Introducción a la Práctica Docente de la Universidad de León.
- Pain, Abraham. Como realizar un proyecto de Capacitación (Un enfoque de la ingeniería de la capacitación), Argentina, GRANICA / VERGARA, 1989.
- Pinto Villatoro, Roberto. Proceso de capacitación. México, Ed. Diana, 1992.
- Ramírez Uribe, César Mauricio. Reingeniería en capacitación. México: Laboral, 1996.
- Siliceo Aguilar, Alfonso. Capacitación y desarrollo personal. México, Ed. Limusa Noriega. 2006.
- Seminario de Administración de Recursos Humanos. Reclutamiento, Selección de personal, Contratación e Inducción. México D.F. Marzo de 2006.
- Vázquez Garatachea, Enrique. Gestión y Estrategia, propuesta de instauración de un sistema de capacitación al interior de la empresa en México. UAM – A, No. 11-12, 1997.
- Emprendedores, núm. 44, México, UNAM, 1997. Obtener en Internet: <http://www.emprendedoresunam.com.mx/>
- Herramientas para la capacitación. Obtener en Internet: <http://www.mitecnologico.com/Main/HerramientasCapacitacionYDesarrollo>
- Principios de la Nueva Cultura Laboral, núm. 48, Laboral. Obtener en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/116/11630115.pdf>
- Proceso de inducción, Obtener en Internet: <http://aceproject.org/aces/topics/vo/voe04/voe04b/default>
- Tipos de aprendizaje, Obtener en Internet: <http://es.scribd.com/doc/322981/Estilos-de-Aprendizaje>



Conocer los Factores que Potencian la Deserción Escolar de los Alumnos de Tercer Cuatrimestre de Bachillerato de la Universidad de León, Plantel Celaya

Dra. Celia González Trujillo

Catedrática de la Especialidad y la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Universidad de León, Plantel Celaya.



Palabras clave:

estudiantes, bachillerato, deserción escolar, factores, educación.

Resumen:

El presente trabajo nace, tras la observación en la práctica docente en el nivel de bachillerato del abandono de los estudiantes a la institución llegando a un 64% la deserción en el tercer cuatrimestre por lo que es necesario hacer un estudio de los factores que pueden causar este fenómeno en la Universidad de León Plantel Celaya.

Existen diferentes estudios sobre deserción, lo que conlleva al planteamiento de diferentes definiciones: en forma general se puede decir que el abandono, el ausentismo y repetición son los factores que más influyen en la deserción.



Tambutti (1989) dice que la deserción es la mortalidad académica, el abandono por la propia voluntad del alumno de una institución al no poder con la carga académica.

Cabe señalar que la deserción en el NMS ha sido poco estudiada bajo el enfoque cualitativo, es por esta razón que nace la inquietud de llevar a cabo este estudio en la Universidad de León, Plantel Celaya para contar con una información de interés para la Institución y para los estudiantes que se les apoye y puedan terminar su bachillerato para continuar en la Licenciatura.

El propósito de la investigación es conocer los factores que potencian la deserción en el bachillerato tomando como muestra a los alumnos que dejaron de asistir en el tercer cuatrimestre de su preparatoria.

Algunos investigadores (Jean Pierre, Wardaleta, Izquierdo y otros) señalan que, a nivel nacional existe pocas investigaciones en el nivel medio superior y sólo en algunos niveles existen como preescolar, primaria y nivel superior.

Esta es una razón importante para llevar a cabo esta investigación, para conocer sobre el fenómeno y proponer alternativas que apoyen a los alumnos a terminar su preparatoria de esta manera saldrá beneficiada la sociedad con ciudadanos responsables de sus actos y éstos mismos porque podrán terminar sus estudios y aspirar a un trabajo mejor remunerado y una mejor calidad de vida.

Cuando nace el sistema cuatrimestral de Bachillerato de la Universidad de León, ofrecía a sus alumnos horarios en los cuales los jóvenes podían trabajar y estudiar, enfocándose principalmente a todas aquellas personas que por motivos laborales o de algún otro tipo no habían podido terminar su Educación Media Superior y cuya actividad era su trabajo, pues económicamente dependían de ello para su manutención y retomar sus estudios; sin embargo, la nobleza del Sistema de la Universidad de León atrajo a otros jóvenes que no necesariamente tenían un trabajo fijo y que en gran medida dependían de su familia económicamente.

Así pues el Bachillerato de la Universidad de León, es la plataforma de lanzamiento a la Educación Superior, en el cual se encuentran jóvenes con



inquietudes y con un gran espíritu de servicio y hambre de conocimiento en donde desarrollan su creatividad y valores que los acompañan para formar una persona integral. Dentro de la Universidad de León se practican los siguientes valores: sabiduría, justicia, lealtad, respeto, servicio, esfuerzo y eficiencia.

Al inicio del ciclo escolar 10-1 en el nivel bachillerato se formaron 3 grupos con un total de 87 alumnos de los cuales 32 desertaron llegando un 64% de deserción y conociendo que a nivel nacional en el nivel medio superior existe la mayor deserción nos preocupamos por realizar una investigación para conocer los factores que originaron la deserción por medio de entrevistas a los alumnos que dejaron de asistir a las clases después del tercer cuatrimestre.

Surgiendo así la pregunta: ¿Cuáles son los factores que potencian la deserción escolar en los estudiantes de tercer cuatrimestre de bachillerato?

Actualmente las instituciones educativas buscan la calidad de lo que ofrecen al ingresar en las filas y luchan por abrir y mantener mercados que respondan a las demandas sociales de la globalización. Un indicador de la calidad es la eficiencia terminal, entendida como que el mismo número de estudiantes que ingresa concluya sus estudios obteniendo su certificado.

Entre los problemas más difíciles y comunes que enfrentan las instituciones son la deserción escolar. Ante esta situación surge la necesidad de hacer un estudio sobre los factores que influyen en la permanencia o deserción de los alumnos de la institución, la información obtenida de estas investigaciones permitirá identificar y atender las causas que intervienen en el éxito o fracaso escolar o el abandono de los estudios.

Al analizar los antecedentes sobre la deserción escolar se identifica que ésta ha sido objeto de un gran número de estudios en el ámbito

internacional, nacional y regional e institucional, así como en el ámbito de educación básica, media y superior.

Estas investigaciones arrojan dos tipos de resultados: por un lado, han dilucidado que el problema es generado por diversos factores y que muchos se encuentran fuera del control escolar, y por otro han encontrado que las acciones tendientes a reducir el problema son más efectivas si son el producto de investigaciones serias.

Por lo tanto se entrevistaron a 15 estudiantes, a los cuales sus papas les pagaban los estudios y eligieron la Universidad de León por ser una buena escuela y durante su bachillerato estuvieron satisfechos porque es un ambiente bueno por su nivel académico. De ellos solo el 6.6% dejó la escuela por factores económicos, y el 93.3% por reprobación de materias y demasiadas faltas.

Como se puede observar el factor que predomina en un 93.3% es por problemas de reprobación de materias y rebasar el límite de extraordinarios. Se impartirá un curso propedéutico para los estudiantes de nuevo ingreso y se espera con esto que los alumnos no deserten en los primeros cuatrimestres que es donde se presenta el fenómeno de la mayor deserción.



REFERENCIAS

- Aberastury Arminda y Mauricio Knobel, *La adolescencia Normal*. México, Ed. Paidós, 2008.
- Amaya Guerra Jesús y Evelyn Prado Maillard. *Vicios y Virtudes del Fracaso y del éxito académico: diagnóstico y guía para el desarrollo de las funciones ejecutivas*. México, Ed. Trillas. 2010.
- Amaya Guerra Jesús. *Fracasos y falacias de la educación actual: Guía para padres y maestros orientando a revalorar lo importante de la educación*. México, Ed. Trillas. 2005.
- Zúñiga Vázquez, María Guadalupe. *Deserción estudiantil en el nivel superior, causas y solución*. México, Ed. Trillas, 2006.



Los proyectos de investigación como un medio para la obtención de competencias en la carrera de Ingeniería Industrial Administrativa de la Universidad de León, Plantel Celaya

Ing. Miguel Ernesto González Aguilera.

Catedrático de la Licenciatura en Ingeniería Industrial Administrativa de la Universidad de León, Plantel Celaya.



Palabras clave:

Proyectos de investigación, competencias, investigación cualitativa, hermenéutico-interpretativo, modelos constructivistas.

Resumen:

Las exigencias para el estudiante que egresa de una licenciatura son cada vez mayores, se enfrenta a un ambiente altamente competitivo que exige desarrollar habilidades, aptitudes y capacidades para poner en práctica todos sus conocimientos adquiridos, a esto se le llama competencias. Esta investigación cualitativa con aplicación del método hermenéutico-interpretativo trata del desarrollo de estas competencias a través de la realización de proyectos de investigación, apoyados con modelos constructivistas, de aprendizaje significativo y basado en problemas, para favorecer dicho desarrollo.

INTRODUCCIÓN

En estos inicios del siglo XXI hemos sido testigos de los cambios producidos en casi todos los aspectos de nuestra vida, cambios tecnológicos, cambios en los manejos de los negocios, cambios en los sistemas de información, cambios en la manera en que nos comunicamos, en el acceso a la información y cambios en el ámbito educativo y laboral.

Dentro de este contexto, podemos pensar que hoy en día las exigencias para el estudiante que egresa de una licenciatura son cada vez mayores, se enfrenta a un ambiente altamente competitivo que cada vez exige más poner en práctica los conocimientos adquiridos, de una forma rápida y efectiva.

En un mercado laboral tan competido, donde se habla de selección de personal con base en competencias, capacitación con base en competencias, certificación con base en competencias, es decir, donde existen altas exigencias para entrar y mantenerse en ese mercado, el

estudiante no puede estar al margen de esta situación y, ¿de qué forma puede enfrentarla?

De aquí surge la idea de buscar algunos modelos de aprendizaje que puedan llevar a los alumnos a adquirir estas competencias tan necesarias hoy en día.

DESARROLLO

El alumno requiere saber, a través de la teoría adquirida en un aula, los problemas a los que se enfrentará en su vida profesional diaria, a fin de contar con las herramientas necesarias, tanto para el planeamiento, como para la solución de dichos problemas. Es decir, no basta solamente con los conocimientos, sino además saber qué hacer con dichos conocimientos, de qué forma ponerlos en práctica, y bajo qué contexto. Ante esta propuesta, surgen diversas interrogantes: ¿Qué competencias se pueden desarrollar a través de la elaboración de proyectos de investigación en la materia Administración de la Calidad II? ¿Son los modelos de aprendizaje constructivistas, de aprendizaje significativo y aprendizaje basado en problemas, los más apropiados para el desarrollo de competencias en el alumno a través de los trabajos de investigación?

Como respuesta a las preguntas anteriores se plantea la hipótesis siguiente: los modelos constructivistas, el aprendizaje significativo y el aprendizaje basado en problemas, pueden facilitar la realización de los trabajos de la investigación y su aplicación para resolver problemas prácticos, así como el desarrollo de competencias que serán trascendentes en el desempeño personal y laboral del alumno.

Dado que esta investigación es de corte cualitativo, la postura epistemológica será la hermenéutico interpretativa, la cual se diferencia epistemológicamente hablando, de la postura positivista, cuyo método fundamental es el método científico, orientado siempre a la búsqueda de principios para controlar la naturaleza; mientras que la hermenéutica interpretativa busca la construcción de un sentido que pueda ser compartido respecto a la realidad investigada (Vargas Beal, 2010, pp. 7).



Esta investigación se construyó en base a los modelos constructivistas del aprendizaje, el aprendizaje significativo de Ausubel, el aprendizaje basado en problemas y el enfoque de la educación basada en competencias.

Según los modelos constructivistas, un punto común es la relación que existe entre los conocimientos adquiridos y la aplicación de los mismos, de una manera manifiesta y probada.

En el caso de esta investigación, se eligió la metodología cualitativa y como método de investigación se utilizó el hermenéutico-interpretativo.

Se construyó la ventana de observación para delimitar lo que se deseaba observar, es decir, los observables, que estuvieron constituidos por los proyectos de investigación y el cuestionario aplicado a los alumnos en la materia de Administración de la Calidad II, delimitando como observación de los mismos, el planteamiento del problema, planteamiento de la hipótesis y conclusiones de dichos proyectos. Como objeto empírico se consideraron los proyectos de investigación y el cuestionario, y como objeto conceptual se consideraron las competencias desarrolladas por los alumnos.

Se seleccionó la materia Administración de la Calidad II, porque es clave de la carrera de Ingeniería Industrial, es una materia terminal (se lleva en el último cuatrimestre de estudios) y los temas que allí se tratan en ella son de plena actualidad.

De la información levantada de los proyectos de investigación de los alumnos y del cuestionario contestado por ellos, se llevó a la separación de los elementos con sentido o expresiones esenciales.

Una vez que se separaron los fragmentos esenciales, el siguiente paso fue iniciar con la interpretación teniendo como trasfondo las preguntas de investigación y los objetos de estudio.

Después de haber terminado el análisis de los fragmentos esenciales y llegado a un punto de saturación, se identificaron patrones de análisis y se conjuntaron en categorías o unidades de análisis. La clasificación de las categorías se tomó de la comparación de clasificaciones de competencias que presentan Victorino y Medina (Victorino y Medina, 2008, pp. 112).

Una vez que ya se contó con las unidades de análisis o categorías, se comenzó a tratar de establecer relaciones entre estas categorías.

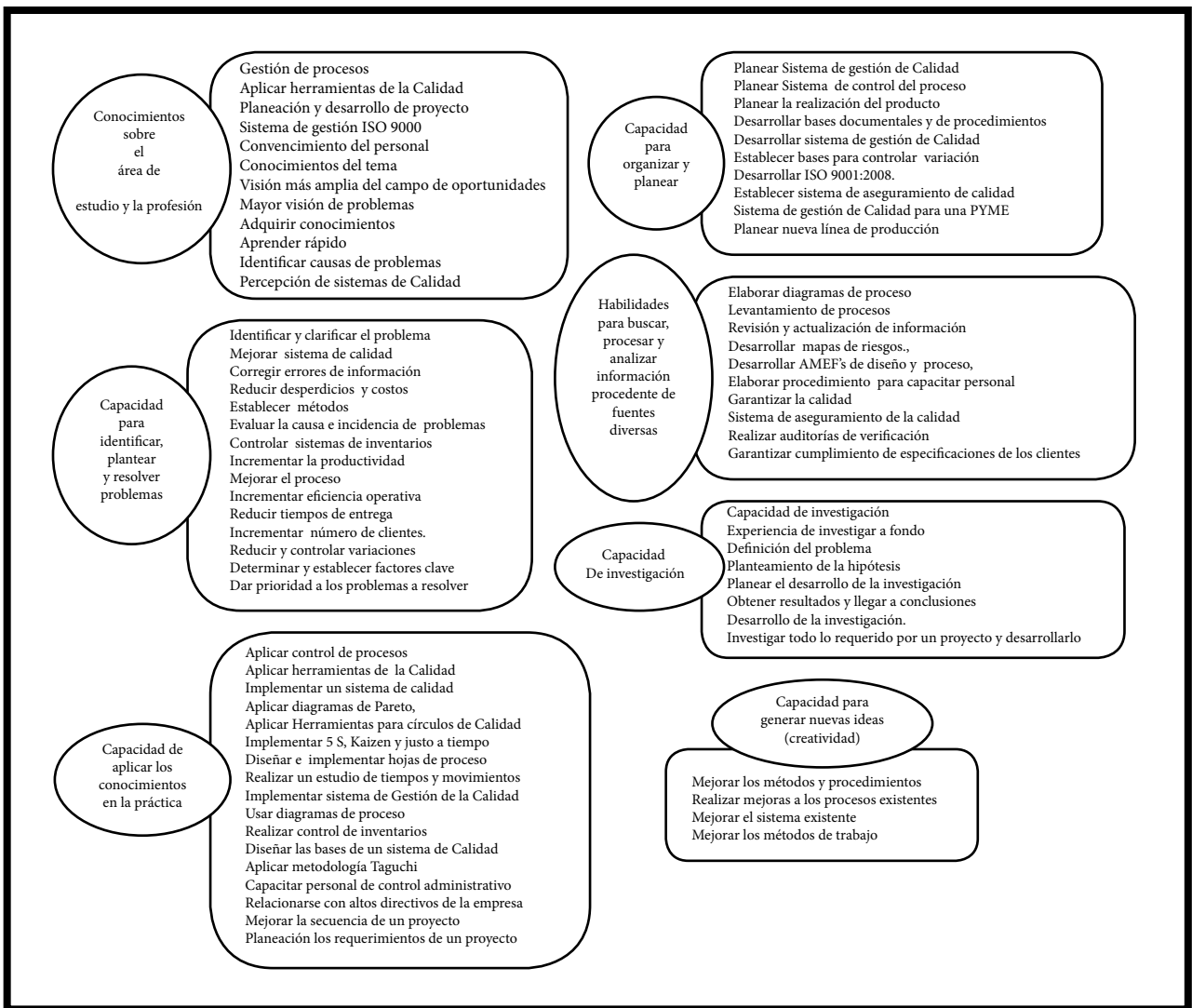


Fig. 1. Categorías y patrones encontrados



Posteriormente se elaboró la estructura de la realidad develada, para a partir de allí desarrollar un dialogo teórico-empírico y poder contestar

las preguntas de investigación. A continuación se muestra en la figura 2 la estructura sintética de sentido compleja elaborada.

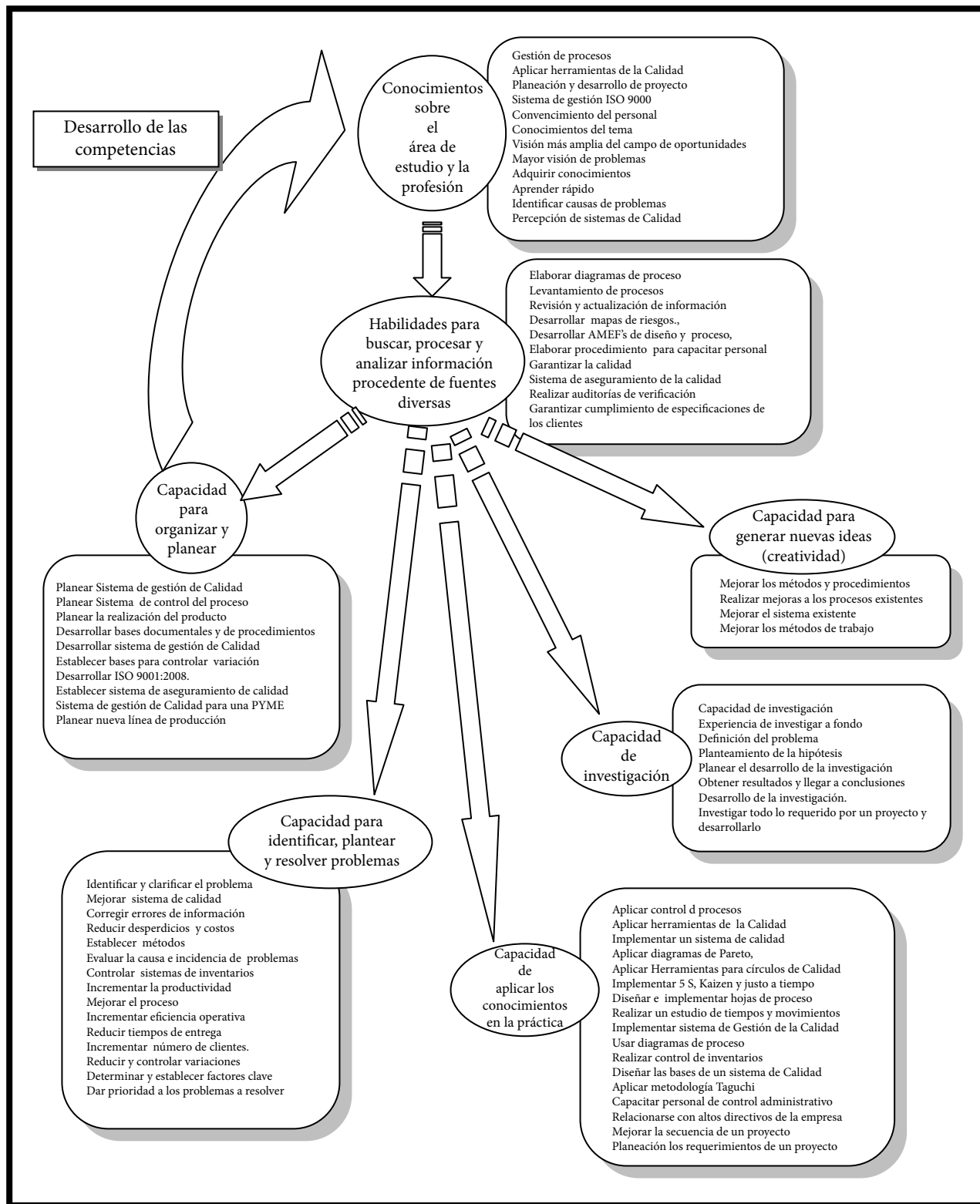


Fig. 2. Estructura sintética de sentido compleja



CONCLUSIONES

Con referencia a la pregunta de investigación: ¿Qué competencias se pueden desarrollar a través de la elaboración de proyectos de investigación en la materia Administración de la Calidad II? De lo que se encontró en la investigación se contesta:

Las competencias de las que se encontró evidencia son:

- “Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión”
- “Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas”
- “Capacidad para organizar y planear”
- “Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas”
- “Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica”
- “Capacidad de investigación”
- “Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)”

Por lo que hace a la pregunta de investigación: ¿Son los modelos de aprendizaje constructivistas, de aprendizaje significativo y aprendizaje basado en problemas, los más apropiados para el desarrollo de competencias en el alumno a través de los trabajos de investigación?

Del dialogo teórico-empírico se puede concluir que efectivamente estos modelos favorecen el desarrollo de los proyectos de investigación, puesto que de acuerdo a los resultados, la mayoría de los alumnos se vieron motivados a desarrollar dichos proyectos, también expresaron que a través de ellos lograron aplicar muchos de los conocimientos adquiridos y el planteamiento de los problemas dejó ver que, en general, los alumnos pudieron plantearlos de manera adecuada, de forma que les permitiera el desarrollo subsecuente del proyecto.

Sin embargo cabe aclarar que en este punto se puede profundizar más para precisar en qué momentos del proyecto conviene enfatizar más en uno u otro modelo. Asimismo se puede estudiar más a fondo qué modelos favorecen más ciertas competencias. Es claro que la Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, está muy de acuerdo con el enfoque basado en problemas, pero en otras competencias conviene precisarlo más.

Este tipo de investigaciones permite al maestro contar con retroalimentación respecto al desarrollo de las clases y los trabajos de investigación que se deriven de las mismas, a fin de enfatizar en aquellos modelos y competencias que lleven a tener mejores resultados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alles, Martha A. Dirección estratégica de recursos humanos. Gestión por competencias. El diccionario. Argentina, Ed. Granica, 2002.
- Barell, John. El aprendizaje basado en problemas. Un enfoque investigativo. Argentina. Ed. Manantial. 1999.
- Curso básico de formación continua para maestros en servicio: El enfoque por competencias en la educación básica. México. SEP. 2009.
- De la Mora Ledesma, José Guadalupe. La esencia de la filosofía de la educación. México, Ed. Progreso, 1986.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. Ed. Mc Graw Hill. 2002.
- Morales Bueno, Patricia y Victoria Landa Fitzgerald. Aprendizaje basado en problemas. Revista Theoria. Universidad del Bío-Bío. Chile. Vol. 13. 2004.
- Pimienta Prieto, Julio H. Metodología Constructivista. México, Ed. Pearson Educación, 2005.
- Suárez Díaz, Reynaldo. La Educación. Teorías educativas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. México, Ed. Trillas, 2004.
- Vargas Beal, Xavier. Guía para hacer investigación del hábitat (versión corta). Abril, 2007.
- Vargas Beal, Xavier. Presentación Etapas de la Investigación Cualitativa. Curso de investigación. Universidad de León. Marzo 2010.
- Victorino Ramírez, Liberio y Ma. Guadalupe Medina Márquez. Educación basada en competencias y el proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica. Su impacto en México. Revista Ideas CONCYTEG. Año 3, Núm. 39. 2008.
- Zarzar Charur, Carlos. Habilidades Básicas para la Docencia. México, Ed. Patria, 2005.



El impacto de la formación docente en los profesores de matemáticas a nivel universitario. Estudio en León, Guanajuato

Mtra. Esperanza García Santibáñez y Sánchez

Catedrática en las Licenciaturas de Administración de Empresas y Contaduría Pública de la Universidad de León, Plantel León.



Palabras clave:

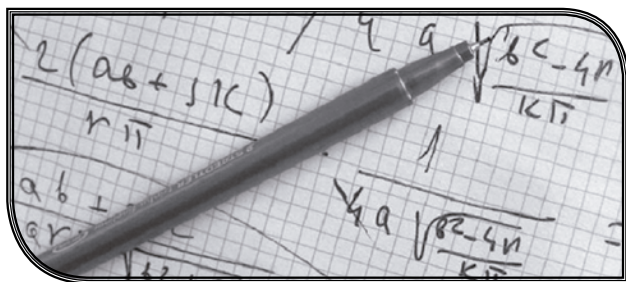
Formación docente, enseñanza de matemáticas, educación superior.

Resumen:

En esta investigación se analiza la formación de profesores de matemáticas en el nivel superior y su posible impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Surge al reflexionar acerca del bajo aprovechamiento de los estudiantes universitarios en el área de matemáticas y a los factores que pudieran estar incidiendo en este problema.

Desde hace algunos años las universidades en nuestro país promueven la formación de los docentes, sin embargo, esta formación pocas veces versa sobre la enseñanza específica de áreas como matemáticas (y las cuestiones de didáctica y pedagogía relacionadas con esta materia).

Si se desea mejorar realmente el aprendizaje de matemáticas es necesario modificar la forma en que se enseñan, es por ello que se considera de suma importancia investigar cuál es la situación actual en cuanto a la formación de profesores de matemáticas en el nivel superior y cuál es la percepción que los alumnos tienen de su clase de matemáticas y de la forma en que son conducidos en su aprendizaje de la materia. Esta investigación se centra en las habilidades y destrezas que el docente requiere para guiar a los estudiantes en su propia experiencia del aprendizaje de las matemáticas.



Saber en dónde nos encontramos en cuanto a la enseñanza de matemáticas en el nivel superior, podría generar propuestas de cambio en esta enseñanza o a reforzar la formación de profesores en los aspectos centrales, de forma tal que nos permitieran dar el salto cualitativo que realmente generará el aprendizaje significativo de la materia y que redundará en una mejor preparación de nuestros estudiantes para permitirles ser más competitivos.

Nace así la pregunta: ¿Haber tomado cursos de formación docente, que preparen al profesor en áreas didáctico pedagógicas, genera que los profesores de matemáticas en el nivel universitario ejerzan la docencia con un enfoque constructivista de la enseñanza, busquen el aprendizaje significativo en sus alumnos mediante el uso de técnicas didácticas y mejoren su relación alumno-maestro?

Nuestro supuesto inicial es que los profesores de matemáticas que imparten clases en el nivel superior y que han tomado cursos de formación docente, han iniciado ya el cambio hacia una docencia con enfoque constructivista con la aplicación de técnicas didácticas que fortalecen la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Entre los objetivos de esta investigación está acercarnos a los profesores para recabar datos sobre su trabajo frente a grupo y sus opiniones, inquietudes y experiencias en cuanto a su labor docente. Por otra parte, reunir información de algunos alumnos de los profesores encuestados para formarnos una idea de la manera como perciben la enseñanza de matemáticas, el ambiente en su clase y corroborar algunas respuestas obtenidas de los profesores.

En el Proyecto KOM de la reforma educativa en Dinamarca, se especifica: "un buen profesor de matemáticas es aquel que favorece el desarrollo de las competencias de sus estudiantes. Lo que requiere que el profesor posea estas capacidades y competencias" Gómez-Chacón (2005:15). Entre estas competencias se menciona: competencia curricular, competencia para la enseñanza, competencia para la evaluación, competencias colaborativas, etc.

Se entiende así que no basta con que el profesor posea un amplio dominio de la materia, es necesario buscar la formación que "permita ejercitar ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que permita modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y del contexto". (Imberón, 2001:43)

En el ámbito de la Pedagogía y la Didáctica, podemos referirnos a la teoría del constructivismo, que tiene en sus antecedentes a Piaget y Vigotsky y que propone que el alumno participe activamente en su aprendizaje y vaya construyendo y multiplicando las relaciones entre todo su bagaje de conocimientos. Es decir, que el profesor ya no presente los conocimientos como algo terminado, sino que guíe al alumno en su propia experiencia de aprendizaje, facilitando que establezca las interrelaciones entre los nuevos conocimientos con los que él ya posee, los asimile, realice su propia construcción y los aprehenda.

El enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel (1981), refuerza lo expresado anteriormente al postular que el conocimiento no se recibe de manera pasiva sino que se construye activamente por el sujeto que aprende, de aquí la importancia de que se permita al alumno investigar,



cuestionar, confrontar y no orientarse a la simple repetición de técnicas y procedimientos. Ausubel enfatiza la importancia de partir de los conocimientos previos del alumno.

La metacognición es otra teoría moderna que implica el control de la persona sobre sus procesos cognitivos. Esta teoría propone que el ser humano es capaz de supervisar su propio funcionamiento intelectual (González, 1996). Entre los numerosos estudios que se han realizado al respecto destacan autores como Flavell (1976), Brown (1987) y Otero (1990), en ellos se refieren a la conciencia que la persona desarrolle sobre sus propios recursos cognitivos y con ello a sus alcances, limitaciones y monitoreo sobre la aplicación de los mismos.

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje, considera que la visión constructivista “pone su atención en los procesos cognitivos individuales e interpersonales en la construcción del conocimiento, donde el estudiante es un participante activo en el proceso de aprendizaje”, señalando también que “enfatisa el desarrollo de los procesos de pensamiento y razonamiento, más que la adquisición del conocimiento concreto” (TALIS, 2009:84).

Esta investigación utiliza una metodología mixta, basada en la aplicación de entrevistas y cuestionarios a profesores, así como en la aplicación de cuestionarios a alumnos. Se considera de campo, porque es realizada en el lugar donde se lleva a cabo la enseñanza y no pretende generalizar los resultados a todo tipo de universidades ni del estado, ni del país. Es un estudio descriptivo exploratorio que pretende elaborar un diagnóstico inicial que sirva para identificar puntos débiles, fortalezas y oportunidades en este camino hacia la profesionalización del docente.

Los cuestionarios se aplicaron a 9 profesores, cuatro imparten clases en universidades públicas y cinco en universidades privadas, en tanto que las entrevistas se realizaron a otros 6 profesores, todos ellos de la ciudad de León, Guanajuato. El cuestionario a los alumnos se aplicó a 30 estudiantes, alumnos de los profesores encuestados y que cursaban distintas carreras.

De la aplicación de cuestionarios a profesores, encontramos dos de ellos con solo un año de antigüedad en la docencia, que contestaron no haber recibido cursos de formación docente y desconocer qué son las técnicas didácticas ni cuál es su utilidad. La tercera parte de los profesores nunca ha recibido cursos específicamente para la enseñanza de matemáticas. Sin embargo, en las entrevistas todos se mostraron abiertos a continuar su preparación como docentes y a conocer nuevas técnicas didácticas aplicables a la enseñanza de matemáticas.

En cuanto al uso de recursos didácticos, los más utilizados son el pintarrón, el cañón y la computadora. El promedio de tiempo de clase dedicado a exponer es 67%, lo cual indicaría que el resto (23%) se dedica a participación y trabajo de los alumnos. El 67% de los profesores dicen haber utilizado alguna técnica didáctica en sus clases, aunque solo el 57% la planea desde el inicio y el 22% considera que utilizando técnicas didácticas se pierde el control del grupo. Estos resultados parecen indicar que la práctica de la docencia se está moviendo hacia un enfoque menos tradicional.

Respecto a las respuestas obtenidas por los alumnos, encontramos que al 92% le gusta su clase de matemáticas y consideran que los conocimientos que adquieren en ella son importantes para su carrera y para su vida, queda la inquietud de por qué entonces sus bajos resultados. Sin embargo, entre las respuestas preocupantes citaremos que el 40% opina que su profesor no se muestra dispuesto a aclarar sus dudas, no toma en cuenta sus participaciones en clase y no organiza ni conecta los nuevos aprendizajes con los temas anteriores. El 30% opina que su profesor no prepara sus clases. Además, el 43% contesta que sus experiencias anteriores en matemáticas han sido de regulares a malas.

Podemos inferir que se ha iniciado ya el cambio en los profesores de matemáticas que imparten clases en el nivel superior y que han tomado cursos de formación docente, hacia un ejercicio con enfoque constructivista, no obstante aún hay mucho por mejorar. Sin embargo, consideramos que este cambio aún no se ve reflejado en un mayor aprendizaje significativo. Tomemos en cuenta lo que se está haciendo al respecto en otros países y hagamos nuestra parte en cuanto a la profesionalización de la docencia en nuestras universidades.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1981.
- Brown, A. Metacognition, executive control, self-regulation and other mysterious mechanisms. En: F. E. Weinert and R. H. Kluwe (eds.). *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum, 1987.
- Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Citado por Ramiro (2008). *El desarrollo de habilidades matemáticas y actividades matemáticas universales, sus implicaciones en la formación de profesores*. México: Díaz de Santos, 2003.
- Flavell, J. *Metacognitive Aspects of Problem Solving*. En L. B. Resnick Ed. *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J, USA: Erlbaum. 1976.
- Gómez-Chacón, I. *Tendencias y retos en formación de profesores en matemáticas*. en: Gómez-Chacón y Planchard. *Educación Matemática y Formación de Profesores*. Propuestas para Europa y Latinoamérica. España: Universidad de Deusto. 2005.
- González, F. *Cómo desarrollar clases de matemática centradas en la resolución de problemas*. Experiencias, propuestas y reflexiones para la clase de Matemática. Argentina: Universidad Nacional de Villa María, 2007.
- Imbernón, F. *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En: Carlos Marcelo. *La Función Docente*. Madrid, España: Síntesis, 2001.
- Otero, J. *Variables Cognitivas y Metacognitivas en la Comprensión de Textos Científicos: El Papel de los Esquemas en el Control de la Propia Comprensión*. Enseñanza de la Ciencias, 1990.
- Reforma Educativa en Dinamarca, proyecto KOM. Citado por Gómez-Chacón, I. y Planchard, E. *Educación Matemática y Formación de Profesores*. Propuestas para Europa y Latinoamérica, España: Universidad de Deusto. 2005
- Sevillano, M.L. et al. *Investigar para innovar en enseñanza*. España. Pearson. 2007.
- FUENTES ELECTRÓNICAS
- González, F. (1993-1996). *Acerca de la metacognición*. Resumen. Paradigma, vol. XIV al XVII. Venezuela. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Obtener en Internet: <http://files.procesos.webnode.com/200000019-acffeadafa2/Metacognic%C3%B3n%20art%C3%ADculo.pdf>
- Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, 2009), Resultados de México, SEP [en línea]. Obtener en Internet: http://168.255.201.80/TALIS2009/Sintesis_TALIS_Internacional.pdf
- Anuario de estadísticas por entidad federativa Obtener en internet: http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/pais/aepef/2010/Aepef2010.pdf
- Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios (s/a). capítulo 3. Significado y alcance de las metas educativas. ¿Hacia dónde queremos ir juntos? Obtener en Internet: <http://www.oei.es/metas2021/c3.pdf>
- Luengo E. *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. UNESCO. Obtener en internet: http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf



Los Juegos de Azar y el aprendizaje Significativo de los Conceptos Probabilísticos en el Nivel Medio Superior

Lic. Pedro Lemus Díaz

Catedrático en las Licenciaturas de Informática Administrativa e Ingeniería en Computación de la Universidad de León, Plantel León.



Palabras clave:

Juegos de azar, probabilidad, aprendizaje significativo.

Resumen:

Se presenta un trabajo que se realizó con alumnos de bachillerato del CETis 21, en León, Gto. Se les pidió que realizaran varios juegos de azar y que fuesen anotando los resultados en una tabla diseñada a propósito, a continuación deberían intentar vaticinar los resultados y los porcentajes de aparición de ciertos eventos y se pudo observar que fueron capaces de indicar valores de frecuencia muy cercanos a los que indica la probabilidad clásica. También se les motivó para que idearan un mecanismo de "repetir" los eventos aleatorios pero sin tener que realizarlos físicamente e "inventaron" creativas formas de realizarlos virtualmente. Cuando se les mostró la función RAND en una calculadora científica se desbordó su imaginación e idearon varias formas de simular eventos aleatorios. Con lo anterior se concluye que mediante juegos de azar es posible desarrollar conceptos intuitivos de probabilidad en los alumnos y se puede lograr un aprendizaje significativo de los mismos.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la probabilidad tiene cada vez mayor impacto en las actividades humanas desde la administración, la contabilidad, la biología

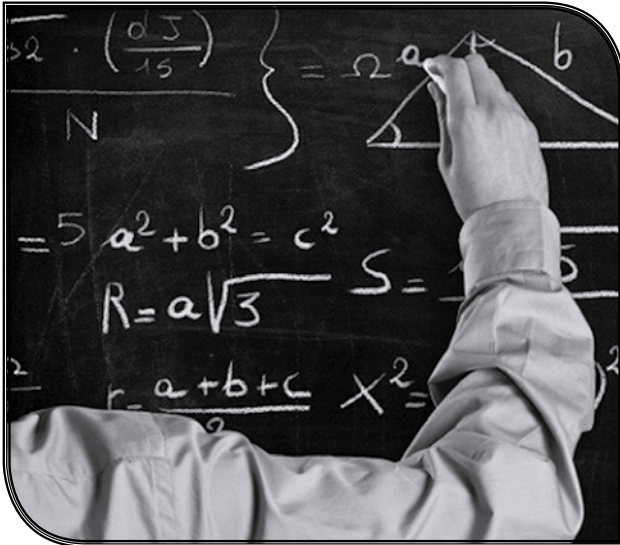
hasta las ciencias políticas y la administración pública pasando por elecciones y pronósticos del tiempo.

Tal como lo menciona E. Lavenant B. (IPN sin fecha de publicación), es necesario que se incluyan los temas probabilísticos desde edades



tempranas de manera adecuada "para la constitución de un sustrato intuitivo favorable al tratamiento formal posterior, que prevenga la formación de sesgos cognitivos más tarde muy difíciles de erradicar".

En este trabajo se presentan situaciones de juegos de azar y a partir de éstos se exhiben algunos conceptos de probabilidad tanto clásica como de frecuencias de manera intuitiva, con la finalidad de que desarrollen las ideas básicas para entender y comprender los juegos de azar y deducir las reglas de probabilidad que les permitan explicar lo que su experiencia les ha enseñado.



DESARROLLO

¿Cómo pueden contribuir los juegos de azar en el aprendizaje significativo de los conceptos probabilísticos en los alumnos de bachillerato?, se precisa la siguiente hipótesis: "El uso de juegos de azar facilita el aprendizaje significativo de los conceptos probabilísticos en los alumnos de preparatoria".

El término aprendizaje significativo es un concepto atribuido principalmente a David Ausubel (Ausubel 1983) y que se puede enunciar de la siguiente manera:

- Aprendizaje significativo son los conocimientos nuevos que adquieren los alumnos como resultado de su interacción con el medio, de tal forma que dichos conocimientos modifican su percepción de la realidad de donde han surgido y pueden ser utilizados como herramientas por este alumno en situaciones similares y aumentan su seguridad y su posibilidad de salir adelante.

- Conocimientos relevantes para un sujeto y que tienen sentido para él, pues le permiten explicar de mejor manera una situación nueva o poco entendida.

El trabajo no sigue al pie de la letra ni es adepto fiel de ninguna de las teorías o planteamientos acerca de cómo funciona nuestra mente en el acto de aprender. Todas ellas presentan y explican elementos que tienen lógica, sentido y coherencia y que por tanto exhiben puntos de contacto, así como divergencias en el enfoque. Se sostiene que es factible utilizar lo mejor de cada uno de los planteamientos con la única finalidad de diseñar estrategias y técnicas didácticas que se puedan aplicar en el aula para potenciar el aprendizaje de los alumnos.

Los conceptos e ideas que se abordarán en este trabajo, se definen a continuación utilizando la acepción que mejor se adapta al tema de la probabilidad:

1. Azar: Casualidad, caso fortuito
2. Aleatorio: Que depende de la suerte o del azar. Fenómeno cuyo resultado es incierto.

3. Experimento: Consiste en efectuar una acción cuyo resultado es incierto: lanzar una moneda, tirar un dado.

4. Espacio muestral: Colección de todos los posibles resultados de realizar un experimento.

5. Evento: Cualquier subconjunto de un espacio muestral. Ejemplo: La moneda cae cara, el dado cae par, la suma de los dados es 7.

6. Probabilidad: Cociente del número de casos favorables entre el número de casos totales, siempre y cuando los eventos sean equiprobables.

7. Frecuencia: Número de veces que se presenta un evento o situación que se estudia o de la que se tiene interés.

8. Valor esperado: Cantidad numérica que nos representa un promedio entre las ganancias y las pérdidas.

9. Valor de la apuesta: Lo que estamos dispuestos a apostar para participar en un juego de azar.

10. Juego justo: Juego en el que se tiene la posibilidad de jugar y terminar con ganancia igual a la pérdida.

En la literatura consultada se han encontrado varios juegos ilustrativos, didácticos e ingeniosos que no se pretenden superar, sino solamente adaptar, agregándole en algunos casos, quitándole en otros.

En la mayoría de los casos se presentan juegos de dados, de lanzamiento de monedas, de sacar pelotas de urnas con la finalidad de enfrentar al alumno con problemas de azar y de aleatoriedad. Se les pide que definan cuál de alguno de los eventos tiene más oportunidad de presentarse en relación con otro u otros eventos para que se vean en la necesidad de definir conceptos probabilísticos y frecuencias de aparición. "Una repetición de la experiencia aleatoria, debido a su mismo carácter, no puede servir para comprobar un resultado. Es necesario establecer un sistema de registro que permita reflexionar sobre las experiencias. Es decir, únicamente cuando se recogen los resultados de una serie larga de tales experimentos, cuando se producen los fenómenos de convergencia y se aprecian regularidades" (Benjamín 2003).



A partir de las primeras confrontaciones con situaciones que no pueden explicar y muchos menos predecir, se hace necesaria la presencia de conceptos que permitan entender, comprender y reflexionar sobre el experimento. "Estas actividades están pensadas como medio para contextualizar y provocar la reflexión y discusión sobre los diferentes conocimientos presentados, -sean epistemológicos, psicológicos, o didácticos- en cursos destinados a la formación didáctica de los profesores. Muchas de estas actividades pueden ser también usadas en las clases de estadística de secundaria, o en la universidad para hacer reflexionar a los alumnos sobre sus intuiciones incorrectas, para plantearles problemas originales y aumentar su motivación" (Batanero 2001).

PLANTEAMIENTO

Partiendo de la idea de que el juego es un instrumento útil para la apropiación de los conceptos probabilísticos se diseñó un conjunto de 4 juegos: el primero consiste en el lanzamiento de una moneda, el segundo el lanzamiento de un dado, el tercero el lanzamiento de 2 monedas y el



cuarto el lanzamiento de dos dados. La intención es ver si los alumnos son capaces de desarrollar los conceptos de aleatoriedad, frecuencias absolutas y relativas, repetibilidad de las secuencias generadas por el lanzamiento de las monedas o los dados y lo que se entiende por probabilidad.

Mediante el registro en tablas de los experimentos y el cálculo de los cocientes de aparición de ciertos resultados se les indujo a definir las probabilidades de frecuencia y se les pidió imaginar qué sucedería si los eventos se repitieran por "miles". La respuesta fue que los porcentajes se acercarían a valores muy cercanos a los que indica la probabilidad clásica.

En el anexo, se presentan los juegos, la secuencia de los mismos, la forma en que interactúan los participantes y las preguntas que deberán contestar de manera individual y colectiva.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que los alumnos de nivel preparatoria tienen la capacidad de deducir correctamente que al efectuar muchas veces un mismo experimento, la secuencia en que se presente uno u otro resultado puede diferir y que nunca será la misma, sin embargo, que si se repite un número suficientemente grande de veces, entonces la proporción en que se presenta cada uno de los posibles resultados se acercará al valor que nos dice la probabilidad clásica.

Después de realizadas las actividades, las conclusiones a las que se llegó es que los alumnos:

1. Son capaces de formular el espacio muestral para el lanzamiento de dos monedas y para el lanzamiento de dos dados.
2. Tienen la habilidad y el ingenio para simular el lanzamiento de la moneda con los números aleatorios si el dígito termina en par o impar o bien asignándole un intervalo de la mitad, es decir, del 0 al 0.5 y del 0.51 al 0.999.
3. Asignarle el primer dígito del aleatorio a la cara del dado correspondiente y si el dígito aleatorio empieza con 7, 8, 9, entonces sumar los dígitos.
4. Que después de muchos lanzamientos de las monedas o los dados la proporción en que aparece cada uno de los resultados se acerca a la proporción que dice la probabilidad clásica.
5. Cuentan con las herramientas mentales necesarias para utilizar los números aleatorios generados por la calculadora o una computadora con la finalidad de simular eventos aleatorios que son difíciles de reproducir en la vida diaria (difíciles en el sentido de tiempo y costo) y que entienden que el uso de la tecnología abarata los costos y disminuye los tiempos.

REFERENCIAS

- Alatorre, Silvia. "Acerca del tratamiento didáctico de la probabilidad". *Correo del maestro, Certidumbres e incertidumbres. Versión digital.* Junio 1998. [//www.correodelmaestro.com/antteriores/1998/julio26/index26.htm](http://www.correodelmaestro.com/antteriores/1998/julio26/index26.htm)
- Ausubel, David y col. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México, Ed. Trillas, 1983.
- Batanero Carmen. "Didáctica de la estadística". Departamento de Didáctica de la Matemática Universidad de Granada. Versión digital. Granada, España, 2003.
- Castorina, José Antonio y col. *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate.* México, Ed. Paidós, 1996.
- Coll, Cesar (Comp.). *Psicología Genética y aprendizajes escolares.* México, Ed. Siglo XXI, 2002.
- Guerra García, Jorge. *Metacognición: Definición y Enfoques Teóricos que la Explican.* Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Revista electrónica de Psicología Iztacala. Vol 6. No. 2. Junio 2003.
- Lavenant Brau, Elizabeth. Sin fecha de publicación. "Juegos de azar en la enseñanza de la probabilidad: La intuición como la base del aprendizaje formal". Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Núñez Cabello, Raúl. "Taller de Estadística y Probabilidad: Juegos y trabajos para afianzar conceptos". Ittakus, Sociedad para la información, S.L. Jaen, España. [Publicatuslibros.com](http://publicatuslibros.com). Versión digital. 2007.
- Richard R. Skemp. *Psicología del aprendizaje de las matemáticas.* España. Ediciones Morata, 1980.
- Rubén Benjamín & Marta Battaglini. "Formación de formadores, tecnología y matemática". Versión digital. Argentina. 2003.
- T. Keneth, Henson, Ben F. Eller. *Psicología educativa para la enseñanza eficaz.* México, Thomson editores, 2000.



La Educación Basada en Competencias: ¿Moda o Necesidad?



Lic. Miriam González López

Catedrática de la Facultad de Derecho de la Universidad de León, Plantel León.

Resumen:

En la presente investigación se analiza la educación basada en competencias, para el desarrollo de habilidades de los estudiantes que les permita la vinculación de la teoría aprendida con la práctica. Desmenuzando la importancia de saber si este modelo educativo es realmente una necesidad o una moda impuesta por la Secretaría de Educación, puesto que es actualmente utilizada en diversos países.

Palabras clave:

Educación, competencias, aprender a hacer, moda, necesidad.

En el sistema educativo existen diversos modelos, desde el conductual, constructivista y el basado en competencias, la presente investigación hará referencia a la última mencionada, dicho modelo se utiliza o comienza a utilizar en los diferentes niveles educativos pues busca el aprendizaje significativo en el estudiante, generando con ello que éste desarrolle sus habilidades, sin embargo, si bien es una necesidad aprender la práctica, puede también parecer la aplicación de este modelo una moda con el cual se pretende competir con otros países.

Analizar si la educación basada en competencias es una experiencia práctica que enlaza conocimiento para lograr un fin, es decir, el desempeño, vinculando la teoría y la práctica para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de alguna actividad.

Centrada en necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales a fin de que el educando llegue a utilizar con pericia las habilidades señaladas en el mundo laboral, sin embargo, aunque el modelo tiene buenos fines, ésta parece convertirse más en una justificación o moda de la Secretaría o bien, en una necesidad que obliga al alumno a aprender a hacer, que a sólo escuchar y memorizar.

Es importante determinar si el modelo educativo basado en competencias es resultado de una necesidad para mejorar el aprendizaje o sólo una moda para justificar el trabajo de personas atrás de un escritorio o bien buscar nuevas propuestas sobre educación, con la finalidad de resolver una gran cantidad de problemas entre los estudiantes, ha llevado a realizar entre varios modelos el de educación basado en competencias cuya finalidad es desarrollar en los educandos destrezas, habilidades y valores, con la intención de que éstos participen adecuadamente en el proceso productivo, esto debido a las demandas laborales, al desarrollo tecnológico, a los cambios producidos en los procesos económicos y financieros, etcétera, generando una necesidad de aprendizaje permanente y obligando a las instituciones educativas a mantener una estrecha relación con el sector laboral para conocer que competencias se deben desarrollar en los educandos.

La educación es el elemento más importante de la sociedad humana, a través de ella se puede transformar, cambiar y convertirse una sociedad, no sólo con mayor crecimiento, sino desarrollándose.



La educación basada en competencias, es una nueva orientación educativa que pretende dar respuestas a la sociedad del conocimiento, este modelo surge de las necesidades laborales, demandando que la escuela se acerque más al mundo del trabajo, destacando la relación indispensable entre la escuela y el sector laboral.

Ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con el conocimiento cognoscitivo para crear o desempeñar algo de forma eficaz y eficiente, es indispensable para el desarrollo de habilidades en la construcción de competencias.



La UNESCO resalta los principios de aprender a ser, aprender a pensar, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, todos ellos involucrados con el aprender a aprender.

Para la ANUIES la educación basada en competencias se fundamenta en un currículum, apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas. Utiliza recursos que simulan la vida real, análisis y resolución de problemas, trabajo cooperativo o por equipos y favorecido por tutorías.

Este modelo responde a una visión neoliberal acorde a las necesidades de las grandes corporaciones y a las necesidades de una elite capitalista dominante, más que a las necesidades de la sociedad.

Se considera una herramienta para mejorar las condiciones de pertinencia y calidad en la educación, pues se considera que a través de él, se mejore la economía ya que los egresados de las instituciones educativas se puedan incorporar de la mejor manera al mercado laboral, o quizá continuar con sus estudios.

Actualmente las competencias son el eje de los nuevos modelos de educación y se centran en el desempeño, no se separa el saber del saber hacer, el esfuerzo queda centrado en los resultados del desempeño en los que se integra.

En esta época mucho de lo que los estudiantes aprenden ahora, mañana será obsoleto, por ello son importantes las habilidades genéricas, puesto que no envejecen, se desarrollan y aumentan especialmente si se obtienen en un clima liberal de aprendizaje, los valores son el contexto en que se basan los conocimientos y en los que se cimientan las habilidades.

Es por ello que los cambios se hacen desde los programas académicos y desde la transformación de la manera de pensar de los directivos, administradores, profesores y alumnos en las instituciones educativas.

Determinar de dónde surge el modelo de educación basado en competencias, de una necesidad en el aprendizaje o si sólo busca competir con los modelos de otros países, para que México se presente como país innovador justificando el trabajo de personas que buscan sólo dar resultados en papel.

Educación con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar de forma integral recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas.

La educación basada en competencias es una experiencia práctica que enlaza conocimiento para lograr un fin, es decir, el desempeño, vinculando la teoría y la práctica para aplicar el conocimiento a la construcción o desempeño de alguna actividad centrada en necesidades, estilos de aprendizaje y potencialidades individuales a fin de que el educando llegue a utilizar con pericia las habilidades señaladas en el mundo laboral, sin embargo, aunque el modelo tiene buenos fines ésta parece convertirse más en una justificación o moda de la Secretaría o bien, en una necesidad que obliga al alumno a aprender a hacer, que a sólo escuchar y memorizar.

REFERENCIAS

- Biggs, John. Calidad del aprendizaje universitario. 2ª ed. España, Ed. Narcea, 2006.
- Díaz Barriga, Frida y col. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México, Ed. Mc. Graw Hill, 1999.
- Etty Haydee y Estévez Nënninger. Enseñar a aprender, estrategias cognitivas. México, Ed. Paidós Ibérica, 2003.
- Flores Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. México, Ed. Mc Graw-Hill, 1998.
- Gardner, Howard. La escuela del futuro. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Perrenoud, Philippe. Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Ed. Graó, 2004.



Conveniencia de la creación de un órgano colegiado interno de investigación en la Universidad y responsabilidad docente en el desarrollo de investigaciones académicas



Lic. Alejandra Araujo Giles

Catedrática en las Licenciaturas de Comunicación, Derecho y Administración de Empresas y Coordinadora de la Academia de Investigación de la Universidad de León, Plantel Guanajuato

Resumen:

El aprendizaje es fundamental en el desarrollo del ser humano. Es en este camino que el maestro adquiere un papel fundamental, generará interés en los alumnos para investigar, despertará su curiosidad y necesidad de saber más de lo expuesto en los textos escolares. La investigación escolar juega un papel importante para el desarrollo de la sociedad actual, para lo cual el investigador debe sentirse identificado con ésta para generar resultados interesantes; y la investigación requiere de un gran apoyo institucional, económico y gubernamental. Se expone el concepto de órgano colegiado, cómo funciona y los beneficios que aporta.

Palabras clave:

Aprendizaje, investigación, órgano, colegiado, maestro.

INTRODUCCIÓN: CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El hombre es resultado de un cúmulo de experiencias que influyen a lo largo de su vida. Los alumnos de licenciatura van formando sus conocimientos a través de diversos conocimientos adquiridos en libros o a través de las clases con sus maestros; sin embargo, nada los enriquece más que la práctica y aplicación de los conocimientos adquiridos.

-El Constructivismo es la teoría pedagógica que sostiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Mario Carretero).

El cambio cognitivo y el aprendizaje, ocurren cuando un esquema, en lugar de producir el resultado esperado, conduce a perturbaciones, que conducen a la acomodación que puede establecer un nuevo equilibrio.

La cognición situada destaca lo importantes que son para el aprendizaje la actividad y el contexto, reconociendo que el aprendizaje escolar es en gran medida un proceso de aculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una especie de comunidad o cultura practicantes. Entonces, el proceso de enseñanza debería orientarse a aculturar a los estudiantes por medio de prácticas auténticas, apoyadas en procesos de interacción social.

David Ausubel¹ concibe al alumno como un procesador activo de información, considera que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues no se reduce a simples asociaciones memorísticas.

La enseñanza en el salón de clases está organizada con base en el aprendizaje por recepción, este conocimiento puede emplearse después de resolver problemas de la vida diaria que implican descubrimiento lo que conduce al redescubrimiento de posiciones y conceptos conocidos.



La relación maestro-alumno es muy estrecha, trascendental en la vida del estudiante al grado que un maestro puede marcar la vida, no sólo profesional ni de forma positiva de un estudiante.

El profesor constructivista, menciona Frida Díaz Barragán Arceo, comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento, piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase. Promueve aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos. Presta una ayuda pedagógica ajustada a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones que involucran a sus alumnos. Establece como meta la autonomía y autodirección del alumno.

La doctora Guillermina Baena Paz en su ensayo "Calidad total en la educación superior" establece que el maestro responsable no improvisa, la improvisación denota ausencia de ética profesional, esta improvisación se presenta en la falta de conocimiento del contenido de la materia a impartir y en el desconocimiento de las técnicas didácticas.

Una escuela de calidad será aquella que sea capaz de atender a la diversidad de individuos que aprenden, y que ofrece una enseñanza adaptada y rica, promotora del desarrollo. (Coll y cols. 1993; Wilson, 1992).

¹ David P. Ausubel (1918 - 2008) Nació en Nueva York, Estados Unidos. Estudió psicología en la Universidad de Nueva York. Su obra se inserta dentro de la psicología cognitiva norteamericana. Su teoría sobre el aprendizaje significativo, constituye uno de los aportes más relevantes dentro de la teoría psicopedagógica actual.



DESARROLLO

INVESTIGACIÓN ESCOLAR

En la educación, motivación significa proporcionar o fomentar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. La motivación del estudiante explica la medida en que los alumnos atienden y se esfuerzan en determinados asuntos, que se relacionan con sus experiencias, disposición y razones para involucrarse en la escuela.

El papel del docente se centrará en inducir motivos en sus alumnos en lo que respecta a sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a la clase, para que los alumnos desarrollen el gusto por la actividad escolar y comprendan su utilidad.

Establecer un contexto de aprendizaje que fomente una motivación favorable depende en gran medida de las acciones del profesor, pues ejerce una influencia decisiva, consciente o inconsciente, en que los alumnos quieran saber y sepan pensar.



Según el Diccionario de la Lengua Española la investigación es la acción y efecto de investigar. Tiene por fin ampliar el conocimiento científico sin perseguir, en principio, ninguna aplicación práctica. Investigar es hacer diligencias para descubrir algo.

La enseñanza de la investigación debe ir ligada a la práctica y los procesos efectivos manifestados durante la generación real de conocimientos, a decir del autor Ricardo Sánchez Puentes en el libro "Enseñar a Investigar".

Es necesario hacer participar a quien desea aprender en todas las etapas de la realización al lado de otra persona con mayor experiencia y en un espacio institucional en el que se promueva la generación del conocimiento.

Para lograr el cambio en la estructura que facilite la investigación en los estudiantes es importante contar con docentes preparados, con verdadera vocación para la enseñanza, comprometidos con su materia, con la institución, pero sobre todo con la responsabilidad de tener en sus manos a estudiantes que están esperando de él, su mejor esfuerzo.

En su libro "Creer, saber y conocer" menciona Juan Villoro que un rasgo de cualquier forma del conocimiento es la disposición a actuar determinado por la realidad. El objetivo de la investigación dentro de las aulas es lograr que los alumnos se enfrenten a la realidad, antes de salir a desarrollarse como profesionistas.

Como antecedente se sabe que en 1918, Max Weber pronunció en la Universidad de Munich la conferencia sobre "La ciencia como vocación". Expuso un modo personal, individualizado y fundamentado en intereses intelectuales de hacer ciencia con el de la ciencia organizada, que derivó en una creciente especialización académica, y por ende, un esquema de profesionalización.

El trabajo docente es una gran responsabilidad, Ricardo Sánchez Puentes afirma que enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad ampliamente diversificada; sostiene que es más fecunda y da mejores resultados la didáctica de la investigación que tiene como referentes las prácticas concretas y los procesos efectivos de la generación del conocimiento.

El profesorado, según María Luisa Sevillano García, es la piedra angular de la excelencia y su formación marca la diferencia en los servicios que puede prestar. Un maestro preparado académicamente como profesionista, especialista en una materia, con una preparación como docente e investigador, que enriquece su trabajo con el intercambio de experiencias y conocimientos, da certeza al alumno de que está en buenas manos.

Simon Schwartzman (Río de Janeiro, julio de 2007) menciona que los países más adelantados en el campo de la investigación dentro de instituciones educativas son Argentina, Brasil, Chile y México, puesto que han instalado y desarrollado sus capacidades científicas y tecnológicas, creando instituciones, estableciendo consejos y organismos de apoyo a la investigación, otorgando becas de estudio a sus mejores estudiantes; logrando comunidades científicas y tecnológicas significativas, y universidades e instituciones de investigación de calidad.

En 2006 el estado de Nuevo León fue parte de un proceso de revisión comparada efectuada por un grupo de expertos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), los evaluadores remarcaron que la investigación aplicada y la vinculación en México dependen más del compromiso y de las relaciones de los individuos que de una estrategia programada de interacción.

Los investigadores son exitosos cuando el contexto institucional inmediato permite el empoderamiento de instancias académicas colegiadas, con la suficiente cohesión, lucidez y poder necesario para apoyar a sus integrantes más destacados².

PERTINENCIA DEL ÓRGANO COLEGIADO

La Secretaría de Educación de Guanajuato en su glosario publicado en el portal de Internet menciona que un órgano colegiado es "el órgano más importante de la escuela en términos de participación y colaboración en la toma de decisiones pedagógicas, así como de las implicaciones de éstas en la organización y funcionamiento de la escuela, es la instancia de planeación, intercambio y promoción del trabajo colegiado del equipo docente y directivo, con el propósito de desarrollar estrategias para impulsar y favorecer el proceso educativo, sus objetivos son optimizar la enseñanza en el aula y el trabajo educativo de la escuela, su competencia es conocer y opinar sobre la implementación curricular y pedagógica, así como estar informado, emitir su opinión y dar seguimiento a las decisiones respecto al funcionamiento cotidiano del centro de trabajo"³.

En este tipo de órganos, sus miembros actúan en igualdad de condiciones, sus decisiones son expresadas de forma colectiva, deben actuar con independencia y sus integrantes son libres de discutir ideas.



² Didou Auppétit, Sylvie. De la pasión a la profesión, investigación científica y desarrollo en México. Ed. Casa Juan Pablos. México. 2008.
³ <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Glosario>



En un órgano colegiado se encuentra representada la autoridad, el personal administrativo; el personal académico y los alumnos; deliberan, asesoran, planean y deciden en asuntos de carácter académico y administrativo.

Las universidades tienen un cuerpo normativo que sustenta su existencia, carácter y personalidad. Un órgano colegiado regula la conducción institucional, el ejercicio de sus funciones por lo cual es recomendable que los ordenamientos sean adecuados y suficientes para permitir el desarrollo armónico de la institución.

La formación de un órgano colegiado es un derecho de las Autoridades, Investigadores, Profesores, Alumnos y Personal Administrativo, con una participación activa, consciente y responsable, con el objeto de enriquecer las diversas instancias de la vida universitaria.

METODOLOGÍA APLICADA AL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Se hicieron siete entrevistas a maestros pertenecientes a la Academia de Investigación y al Director de la licenciatura en Derecho. Los maestros están interesados en la investigación y la consideran muy importante para el desarrollo profesional y personal de los alumnos. Piensan que se debe de darse mayor apoyo para obtener mejores resultados y les interesaría pertenecer a un órgano colegiado que les permita intercambiar experiencias e información.

CONCLUSIONES

El aprendizaje es fundamental en el desarrollo del ser humano. La relación con otras personas, familia, maestros, amigos, compañeros van marcando nuestra vida de una manera significativa. Es en este camino que el maestro adquiere un papel fundamental en el desarrollo de la vida de las personas, comprometido con la enseñanza y sus alumnos.

Por otro lado el aprendizaje significativo nos abre la visión a nuevas experiencias. Realizar investigaciones durante la etapa escolar nos acerca de una manera invaluable a la realidad que tarde o temprano tendremos que afrontar como profesionista.

La investigación requiere de un gran apoyo institucional, económico y gubernamental; sin embargo, podemos hacer que los alumnos reconozcan el valor de la misma para su desarrollo y el desarrollo de su comunidad. La investigación acerca a los alumnos a la realidad y los prepara para enfrentar los retos que les esperan al egresar e integrarse de lleno a la vida laboral.

La Universidad de León, plantel Guanajuato, cuenta con maestros preparados y comprometidos con la docencia y la investigación, además de una basta experiencia profesional. Cuenta también con alumnos interesados en la investigación, un área que actúa dentro de su ámbito, pero es muy importante generar un órgano colegiado que permita programar reuniones de intercambio de experiencias e información, que le dé mayor importancia y ámbito de actuación y que promueva la participación de los alumnos como parte del mismo órgano para involucrarlos y a la vez escuchar sus experiencias de primera mano.

REFERENCIAS

- Albarrán Vázquez, Mario. Método de Investigación. Ed. Publicaciones Culturales. México. 2004. 214 pp.
- Brezinski, Claude. El oficio del investigador. Siglo XXI Editores. 184 pp.
- Blalock, Hubert. Introducción a la Investigación Social. Ed. Amorrortu. Argentina. 2001. 135 pp.
- Díaz – Barriga Arceo, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. Ed. Mc Graw Hill. 2002.
- Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione. De la pasión a la profesión: Investigación científica y desarrollo en México. México. Ed. Casa Juan Pablos. 2008. 233 pp.
- Estany, Anna. La fascinación por el saber. Introducción a la teoría del conocimiento. España. Ed. Crítica. 2001. 229 pP.
- García González, Eva Laura. Psicología general. México. Ed. Publicaciones Cultural. 2001.
- Pakman, Marcelo. Construcciones de la Experiencia humana. España. Ed. Gedisa. 2005. 280 pp.
- Sánchez Puentes, Ricardo. Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales. México. Ed. Plaza y Valdés. 2001.
- Sevillano García, Ma. Luisa. Investigar para innovar en enseñanza. España. Ed. Pearson / Prentice Hall. 2007. 503 pp.
- Tonucci, Francesco. La investigación como alternativa a la enseñanza ¿enseñar o aprender? Venezuela. Ed. Laboratorio Educativo. 2002.
- Victorino Ramírez, Liberio. Consolidación de programas y creación de centros de investigación en la UACH. Ed. Universidad Autónoma de Chapingo. México 1999. 128 pp.
- Villoro, Luis. Creer, saber y conocer. México. Ed. Siglo Veintiuno. 2004. 310 pp.



El Actuar del Maestro como Facilitador del Aprendizaje Significativo en los Alumnos de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de León, Plantel Guanajuato

Lic. Ma. Guadalupe Manríquez Juárez

Catedrática de la Facultad de Derecho de la Universidad de León, Plantel Guanajuato



Palabras clave:

Enseñanza-aprendizaje, persona humana, aprendizaje significativo, vocación, pedagogía, estrategias.

Resumen:

La autora lleva a cabo un análisis del actuar del maestro que presta sus servicios en la Licenciatura en Derecho de la Universidad de León, plantel Guanajuato, a efecto de verificar el logro del aprendizaje significativo en los alumnos, por lo que se realiza una investigación documental y de campo mediante encuestas a los alumnos y entrevistas a los maestros que, según los alumnos, han dejado en ellos un verdadero aprendizaje para la vida y con base en los resultados se plantean algunas estrategias y se propone un método a seguir a efecto de que los catedráticos los tomen en consideración para homologar criterios y así lograr efectivamente sean facilitadores de un aprendizaje significativo integral.

INTRODUCCIÓN

La educación, en la actualidad, debe ser un pilar fundamental en la vida de toda Nación, en nuestro país deja mucho que desear, pues estamos inmersos en un sistema educativo sumamente deficiente. Es labor de las universidades luchar por que sus alumnos superen las deficiencias educativas que les aportada el sistema y tratar de brindarles un aprendizaje significativo para la vida profesional.

Se proponen algunas estrategias a seguir por parte de la Universidad de León, plantel Guanajuato, para que sus alumnos de la licenciatura en

derecho, adquieran los conocimientos que muestren un aprendizaje que no sea de naturaleza memorístico sino que sea a largo plazo, para que puedan enfrentar la realidad.

Se plantea, de manera muy particular, la escuela del aprendizaje significativo de David Paul Ausubel, analizando su aportación sobre la importancia de vincular un conocimiento con otro y la necesidad de que el docente utilice los métodos y técnicas adecuadas para lograrlo. Se señala la importancia del aprendizaje significativo tanto para el alumno como para el docente. De acuerdo con Ausubel se señalan los tipos y formas



de aprendizaje significativo, sus ventajas, sus requisitos para lograrlo y la aplicación pedagógica.

Con el sólo propósito de mejorar los métodos y técnicas que emplean los maestros de la licenciatura en derecho del Plantel Guanajuato de la Universidad de León, con la pretensión de lograr un aprendizaje significativo se proponen algunas técnicas y un método adecuado para que todos los maestros, sin menoscabo de su libertad de cátedra, lo lleven a la práctica y logren que en el plantel se cuente con maestros de vocación y no de profesión. Sólo así lograremos que los alumnos del Plantel Guanajuato salgan a la vida profesional con ese aprendizaje integral a largo plazo, que los ubique como profesionistas de primera, en lo personal, en lo profesional, en lo familiar y en lo social.

DESARROLLO

ANTECEDENTES SOBRE EL APRENDIZAJE:

Según Platón, el conocimiento no puede reducirse a simples sensaciones, por lo cual la ciencia no puede reducirse a ellas; en realidad la ciencia se asienta en un lugar que no son las sensaciones perpetuamente cambiantes. Aristóteles (384-322 A.C.) tiene una psicología dominada por una ontología que presta al universo, como la de Platón, por la intervención de una causa final y de un principio de perfección en las cosas una arquitectura estable y armoniosa, en la que cada parte está ordenada por el conjunto. El mundo es cognoscible y la fuente del conocimiento es la propia naturaleza, la realidad material.

En los trabajos de ALBERT BANDURA sobre su teoría del Aprendizaje Social (publicados en 1963 en compañía de Walters y luego en 1969 y 1977 por él); donde establece la relación entre el procesamiento de la información y las ideas del conductismo, se explica cómo las modas o costumbres sociales de una determinada cultura influyen en la estructura cognoscitiva del individuo; estableciéndose una interacción entre el individuo y su medio, el medio y la conducta del mismo y la conducta y el individuo.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE DAVID PAUL AUSUBEL:

La teoría de Ausubel se ocupa específicamente de los procesos de aprendizaje/enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana.

Formas de aprendizaje significativo según la teoría de la asimilación de Ausubel

Según Ausubel, la mayor parte de los aprendizajes significativos son subordinados, es decir la nueva idea aprendida se halla jerárquicamente subordinada a una idea ya existente. En este tipo de aprendizajes se produce una diferenciación progresiva de conceptos ya existentes en varios conceptos de nivel inferior.

En el caso de la inclusión derivativa, la nueva información subordinada se limita a ejemplificar o apoyar un concepto ya existente, sin que cambien los atributos que definen a éste. En cambio, cuando se produce una inclusión correlativa, la diferenciación habida acaba modificando a su vez el significado del concepto inclusor supraordinado.

Aunque Ausubel está convencido de la primacía de la diferenciación, admite otras dos formas de aprendizaje significativo. El aprendizaje supraordinado es justamente el proceso inverso a la diferenciación, donde las ideas existentes son más específicas que la idea que se intenta adquirir.

Una última forma de aprendizaje significativo es el combinatorio, en que la idea nueva y las ideas ya establecidas no están relacionadas jerárquicamente, sino que se hallan al mismo nivel dentro de la "pirámide de conceptos".

Ventajas del Aprendizaje Significativo:

1. Produce una retención más duradera de la información.
2. Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa.
3. La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.

4. Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.

5. Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende los recursos cognitivos del estudiante.

Requisitos para lograr el Aprendizaje Significativo:

1. Significatividad lógica del material: el material que presenta el maestro al estudiante debe estar organizado.
2. Significatividad psicológica del material: que el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda, teniendo una memoria a largo plazo.
3. Actitud favorable del alumno: ya que el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere.

Aplicaciones pedagógicas:

1. El maestro debe conocer los conocimientos previos del alumno, ya que al conocer lo que sabe el alumno ayuda a la hora de planear.
2. Organizar los materiales en el aula de manera lógica y jerárquica.
3. Considerar la motivación como un factor fundamental para que el alumno se interese por aprender.
4. El maestro debe utilizar ejemplos, por medio de dibujos, diagramas o fotografías, para enseñar los conceptos.

ESTRATEGIAS:

1.- El perfil del docente de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de León, Plantel Guanajuato.

Debe ser una persona que pone la verdad a disposición de los alumnos; que alerta en ellos las creencias requeridas y los asiste en el reconocimiento de la justificación de los enunciados verdaderos; debe estar dispuesto a proveerle al estudiante elementos correctivos que le permitan darse cuenta, que ciertas verdades aceptadas ayer, ya no pueden justificarse hoy.

2.- El docente de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de León, Plantel Guanajuato, como persona humana.

Desde el proceso de contratación del docente para la licenciatura en derecho se analice su perfil en cuanto al trato con las personas y su visión del alumno al momento en que participe en el curso de micro enseñanza y que se analice dentro de la evaluación cuatrimestral del docente su carácter humanista frente a la persona del alumno, dando un seguimiento.

3.-Preparación de cátedra y experiencia teórico-práctica.

La propuesta es que se asigne a cada docente la o las materias en las cuales tiene pleno conocimiento teórico-práctico por ser aquellas en las que se ha especializado.

De igual forma se propone se implementen talleres o laboratorios, que se lleven a cabo en algún espacio intencionalmente acondicionado, para realizar prácticas que se asemejen a las actividades y procesos a los que se enfrentarán los alumnos al salir al campo profesional.

4.- Técnicas didácticas ilustrativas.

Que usen técnicas de aprendizaje variables y no monótonas, que den vida al tema y que dejen un pleno aprendizaje en los alumnos.

EL MÉTODO:

1. Desde el primer día se les explica a los estudiantes:

a. Sus responsabilidades y las del docente;

b. El presente método, incluyendo temas tales como: las clases y su intervención en las mismas; la información que adquirirán; la forma de las evaluaciones; los resultados esperados.

c. El programa que contiene la materia y la razón del mismo.

2. En general, el docente crea un ambiente propicio para alcanzar la meta:



Espíritu de genuina confianza mutua.

Desarrollo de autoestima: elogio y estímulo son regla, no excepción.

Valoración de aporte individual.

Desarrollo de orgullo profesional.

La intervención en clase se estimula, nunca se castiga.

3. Durante las clases, el docente cumple específicamente con las siguientes actividades y funciones:

I. Llama a lista procurando romper la barrera natural que lo separa de los estudiantes y hacer que éstos sepan que el docente es un amigo y un facilitador de su aprendizaje, que sabe individualizarlos a cada uno por su nombre y apellido.

II. Abre la sesión estableciendo el tema a tratar en la siguiente clase y el material de investigación.

III. Pregunta a los estudiantes qué tema se habían comprometido a preparar.

IV. Hace preguntas sobre la opinión individual del mayor número posible de estudiantes, en relación con el tema, y sobre la relación del mismo con otros temas.

V. Modera y guía las discusiones que promueve o que se presentan.

VI. Alienta a todos los estudiantes a participar, insistiendo que en derecho todo es opinable y que toda opinión razonada será respetada.

VII. Sintetiza las discusiones y los puntos principales, asegurándose que todos han entendido y han formado su propia opinión.

VIII. Mediante interrogatorios ágiles, hace caer en cuenta de sus contradicciones a los estudiantes y los conduce a la obtención de su propia opinión.

IX. Busca el consenso del grupo pero respetando las opiniones razonadas que se aparten de tal consenso.

X. Utiliza constructivamente los desacuerdos.

XI. Se vale de los estudiantes que demuestran mayor aprovechamiento, como apoyo para facilitarle el aprendizaje a los demás.

XII. Cierra la sesión con un resumen de lo aprendido, explica su concepto al respecto y las razones del mismo, y lo discute con los estudiantes.

XIII. Recuerda el tema a tratar en la próxima clase, comprometiendo a los estudiantes para que investiguen más allá del material básico, y se formen una opinión propia al respecto.

CONCLUSIÓN

La calidad educativa depende en última instancia de la relación pedagógica, es decir, de la relación humana entre el educador y el educando.

La mayor parte de la información "asimilada" durante gran parte de la educación escolarizada, todavía en los albores del tercer milenio, desgraciadamente poco contribuye para que el estudiante graduado funcione de una manera más satisfactoria y productiva, es decir, más autorrealizante en su vida adulta.

Con base en las manifestaciones de los maestros y de los alumnos, lo anterior se propone como estrategias para que, de ser posible, se propongan al resto de los docentes y se genere una práctica homogénea de las cátedras, lo que puede redundar en el aprendizaje significativo integral.

Aunado a lo anterior se propone un método tomado de la propuesta del jurista colombiano Eduardo Devis Morales, en su monografía: "Un método de facilitación del aprendizaje del derecho", viable para alcanzar el objetivo planteado.

Concluyo la presente con un párrafo de los psicólogos, Dr. Sergio Michel Barbosa y Dra. Rosario Chávez Ríos, en su obra "El Maestro Facilitador, El Desarrollo Humano en el aula".

"El maestro con vocación y apertura va dejando de ver en cada alumno a un perrito maleducado al cual hay que amaestrar por las buenas o por las malas; va dejando asimismo, cuando es el caso, de considerar al alumno como una víctima de maltratos previos al cual hay que sobreproteger aunque al hacerlo, se le alimente una habilidad inconsciente y nefasta en todo aprendiz de víctima: chantajear, manipular y dar lástima. El maestro con vocación, eventualmente trasciende la aparente dicotomía entre ser un maestro duro y cruel o ser suave y 'barco'. El maestro con vocación es capaz de explorar estilos educativos donde es posible a veces ser duro o fuerte y aplicar una consecuencia reglamentaria sin culpas ni titubeos y en otras ocasiones ser flexible y sensible a la vocación única de cada estudiante. El maestro con vocación...será capaz de ir más allá de las formas y de las 'recetas universales' para acercarse a una conciencia de tercer orden, donde la prioridad (por extraña que parezca para las mentes chiquitas abrumadas por cumplir un programa a costa de lo que sea) sea simple y llanamente, y en su sentido más profundo: aprender a ser y a dejar ser".



REFERENCIAS

- Devis Morales, Eduardo, "Un Método de Facilitación del Aprendizaje del Derecho". Monografía. Colombia.
- Maldonado Valencia, María Alejandra, "El aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel, Monografía.
- Micher Barbos, Sergio Dr. y Chávez Ríos Rosario Dra., "El Maestro Facilitador, El desarrollo Humano en el Aula, Editora Norte Sur, Peñaflor, Chile, 2005.
- Villalobos Pérez Cortés, Elvia Marveya, "Didáctica Integrativa y el Proceso enseñanza aprendizaje", Editorial Trillas, México, 2006.
- Witker V., Jorge, "Metodología de la Enseñanza del Derecho", Editorial Temis, Bogotá, Colombia, 1987.



Instrumentación Didáctica para la Asignatura “Proceso Metodológico del Diseño” de la Licenciatura en Arquitectura



Arq. Verónica Sierra López

Catedrática de las Licenciaturas en Arquitectura y en Comunicación de la Universidad de León,
Plantel Guanajuato

Resumen:

Propuesta didáctica para la materia Proceso Metodológico del Diseño desde una perspectiva constructivista, se plantea el desarrollo del proceso en cuatro etapas: Conceptualización, Anteproyecto, Arquitectónico, Constructivo. El Instrumento didáctico se desarrolló con el método de investigación-acción. El objetivo es facilitar a los docentes la planeación e instrumentación didáctica y en los estudiantes la formación de una base metodológica factible a desarrollarse a lo largo de los talleres de proyectos.

Palabras clave:

Proceso, metodología del diseño arquitectónico, constructivismo, investigación-acción, planeación didáctica.

CONSTRUCTIVISMO Y EDUCACIÓN

La postura epistemológica adoptada, implica aceptar que no es posible imponer una metodología para el diseño arquitectónico, por lo que esta materia requiere de la aplicación de técnicas de enseñanza de tipo constructivista, en donde el maestro sea un facilitador del conocimiento y el propio alumno a través de su experiencia vaya construyéndolo. El aprendizaje es un proceso constructivo interno, por tanto, no basta la presentación de una información a un individuo para que la aprenda, sino que es necesario que la construya mediante su propia experiencia interna¹.

INVESTIGACIÓN - ACCIÓN

La elección del método fue muy importante en el desarrollo del trabajo, ya que se consideró necesaria la participación de los estudiantes en el desarrollo del trabajo, los ejercicios realizados por ellos y sus opiniones, son los que sustentan este estudio.

ETAPAS DEL PROCESO DE DISEÑO

Este proceso, aunque si bien tiene un desarrollo en apariencia lineal, siempre permitirá en la práctica retornar a una etapa anterior si el diseñador lo considera necesario, también se sugiere flexibilidad en el orden de los elementos de análisis, manteniéndose presente en cada una de las etapas para definirse con un mayor nivel de detalle en la etapa constructiva.

ETAPA	ANÁLISIS	SÍNTESIS	RESTRICCIONES
CONCEPTUALIZACIÓN	Planteamiento del problema	Abstracción Volumetría Bosquejos	Idealización
	Primera idea		
	Elementos de referencia		
ANTEPROYECTO	Análisis de los medios: natural artificial social cultural	Partido arquitectónico y relaciones espaciales Zonificación Trazos reguladores	Programa arquitectónico Medio físico
ARQUITECTÓNICO	Zonificación	Dimensión Proporción y Escala	Normativas
	Partido arquitectónico		
CONSTRUCTIVO	Elección del Sistema Constructivo Acabados y texturas	Modulación estructural Sistema constructivo y sus materiales	Económicas y Tecnológicas

CONCEPTUALIZACIÓN

“Todos somos, en principio, creativos, pero esa creatividad va siendo inhibida en un medio hipercrítico. La creatividad surge en ambientes permisivos. De hecho, el camino real hacia la creatividad es el juego...”²

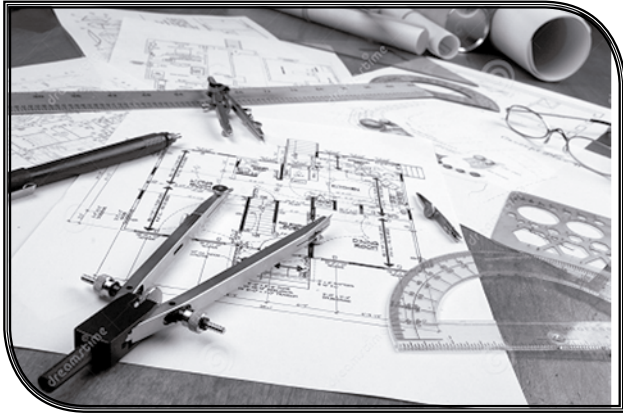
En la etapa de **Conceptualización** se sugirió a los alumnos que definieran una primera idea que sirviera como punto de partida para su diseño, proporcionándoles una serie de **Elementos de referencia**,

² Rodríguez Estrada, Mauro, “Manual de Creatividad: Los procesos psíquicos y el desarrollo” pag. 6

¹ Carretero, Mario. Constructivismo y educación. Pág. 57



permitiendo a cada alumno elegir de acuerdo a motivaciones personales ya sea un autor, estilo o tendencia arquitectónica.



El planteamiento del problema se desarrolló partiendo de una discusión grupal, involucrando a los alumnos en la problematización del mismo, originando un programa arquitectónico general que sirviera de punto de partida, que se adecuaría a las necesidades particulares de cada alumno.

Síntesis.

“El medio idóneo de representación es el dibujo en croquis, a mano libre, empleando lápices suaves y a veces colores que de manera ágil, acorde con el fluir del pensamiento, facilite tanteos que van concretando las ideas.”³

Partiendo de la idea anterior, en esta etapa se realizaron croquis o bocetos en técnicas libres y la maqueta de estudio integrada a una maqueta volumétrica del terreno, como una fase experimental del diseño que constituye una hipótesis de la solución arquitectónica.

La presentación del trabajo tiene como objetivo evaluar si los estudiantes son capaces de expresar los conceptos de manera verbal, escrita y gráfica, así como la coherencia entre los tres medios de expresión.

ANTEPROYECTO

En la Tabla se desglosan los aspectos a investigar de acuerdo al programa de la asignatura.

Medio	Análisis	Síntesis
Natural	Ubicación geográfica Topografía del terreno La constitución del suelo Clima Precipitación pluvial Soleamiento Vientos dominantes Vegetación existente	Síntesis del medio natural (Factibilidad de desarrollo del proyecto, criterios)
Artificial	Delimitación de la zona Plano del entorno delimitado Reporte fotográfico del entorno Vialidades Transporte Uso del suelo Imagen urbana Equipamiento urbano Mobiliario urbano Infraestructura existente Reglamentación de la zona	Síntesis del medio urbano (Factibilidad de desarrollo del proyecto, criterios)
Social	Demografía Aspectos económicos Actividades principales del usuario potencial Estratificación social Otros factores (educación, asistencia social)	Síntesis del medio social (Factibilidad de desarrollo del proyecto, criterios)
Formal	Líneas y formas predominantes en el entorno Materiales predominantes de la zona Estudio de las tipologías de la zona	Síntesis del medio formal (Factibilidad de desarrollo del proyecto, criterios)

La extensión de los temas es evidente, por lo tanto se buscó enfatizar aquellos aspectos que una mayor relevancia y que estuvieran relacionados con el concepto inicial.

ARQUITECTÓNICO

La etapa de diseño arquitectónico es quizá la más difícil puesto que en este momento se tiene una gran cantidad de información de muy diferente índole y una gran cantidad de restricciones, haciendo por momentos que el avance del proyecto sea imperceptible. Se requiere de la mayor capacidad de síntesis por parte del diseñador, para la solución de los problemas arquitectónicos y la atención de las necesidades detectadas, así la calidad de la solución, la creatividad y la innovación en el diseño, corresponderán al desarrollo cognitivo y el estadio intelectual.

CONSTRUCTIVO

La elección del sistema constructivo deberá integrarse al diseño arquitectónico, es importante que se reflejen los elementos estructurales relevantes que impacten en la percepción espacial y/o volumétrica del edificio, tanto horizontales como verticales. El criterio fundamental en esta etapa es materializar la propuesta. Los elementos de síntesis consistirán en la elección del o los sistemas constructivos, la definición de una modulación de la estructura que dé soporte al edificio y criterios de ambientación.



EL DESPACHO DEL ARQUITECTO

Elaborar el proyecto conceptual del centro de trabajo, de acuerdo las necesidades y aspiraciones, como un lugar para el desarrollo profesional independiente a futuro. Los alumnos deberán buscar diferentes alternativas para el emplazamiento del proyecto y se seleccionará la más óptima para el proyecto, en un terreno urbano con todos los servicios.

DESARROLLO DEL PROYECTO

PRIMER PARCIAL	1. Conceptualización - Planteamiento del problema - Elección y visita al sitio - Análisis conceptual - Maqueta de estudio
SEGUNDO PARCIAL	2. Anteproyecto - Análisis del medio natural - Análisis del medio artificial - Análisis del medio social - Análisis del medio formal
TERCER PARCIAL	3. Arquitectónico - Análisis del medio social - Análisis del medio formal 4. Constructivo - Criterio de estructura - Criterio de acabados

³ Ibid.



CONCLUSIONES

El método investigación-acción, resultó adecuado para este tipo de estudios, puesto que al transparentar la información y abrir la oportunidad a los estudiantes para opinar, se logró captar el interés del grupo por el trabajo a desarrollar en la materia. Asimismo favorece el desarrollo académico del docente a través de la autorreflexión, la búsqueda de alternativas didácticas y la retroalimentación de los alumnos.

Es posible que las soluciones o alternativas no se encuentren en la primera oportunidad, y se requiera repetir la experiencia para probar las diferentes técnicas o herramientas, hacer ajustes y evaluar los resultados.

Los grupos presentan diferentes perfiles e intereses, lo que hace que cada experiencia se distinga a la anterior. Este simple hecho refuerza la necesidad de hacer ajustes y seguir un proceso que sea flexible e incluyente.

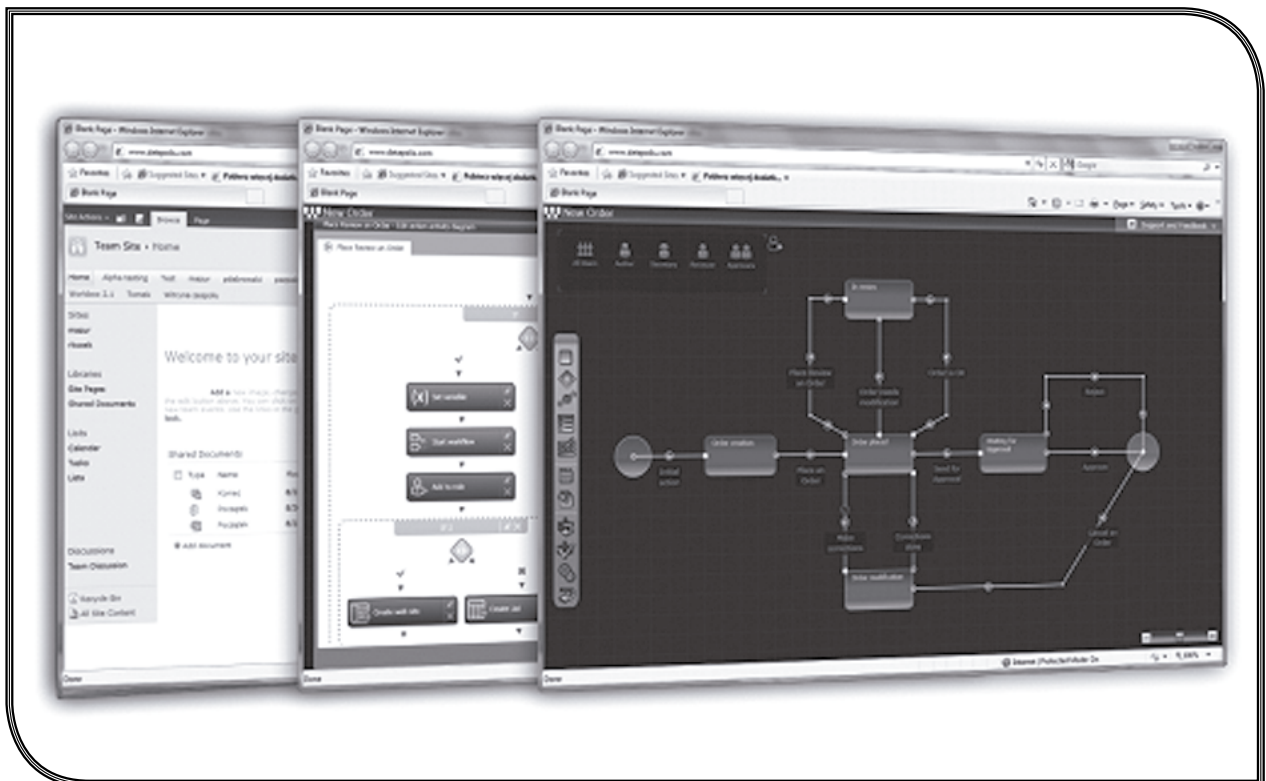
La enseñanza del proceso metodológico del diseño en arquitectura conlleva una compleja secuencia de actividades por parte del alumno y del docente, para quien fue posible planear, programar, observar y evaluar mejor el trabajo en clase.

Esta complejidad y extensión de la materia dificulta poner fin último al trabajo de investigación, puesto que existen una gran cantidad de herramientas, ajustes al proceso y cambios tecnológicos en torno al quehacer arquitectónico. Estos pone de manifiesto la relevancia de proyectos de investigación sobre la metodología del diseño, y la necesidad de generar una memoria de los procesos.

La definición de los criterios de evaluación es de suma importancia, puesto que en esta materia el desarrollo del proceso en sí mismo es el principal objeto de estudio, es aquí que se requiere de la aplicación de técnicas para su adecuado seguimiento.

REFERENCIAS

- Broadbent, Geoffrey. Diseño Arquitectónico: Arquitectura y Ciencias Humanas. Barcelona : Gustavo Gili, 1982.
- Carretero Mario. Constructivismo y educación, 2a. ed. México, Progreso, 2002.
- Elliott, John Hurltable. La Investigación-acción en educación Madrid : Ediciones Morata, 1990-1999.
- POLIS Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 5 N°16 2007 <http://www.revistapolis.cl/16/dejesu.htm>
- Prieto Herrera, Oscar, Apuntes de la Conferencia sobre Metodología del Diseño Arquitectónico. Guanajuato, Gto. 1996.
- Rodríguez Estrada, Mauro. "Manual de Creatividad: Los procesos psíquicos y el desarrollo" 2ª Edición. México. Trillas, 1989. 143 p.
- Turati Villaran, Antonio. La didáctica del diseño arquitectónico. México : UNAM, Facultad de arquitectura, 1993. pág. 257.
- Vargas Beal, Xavier. Arquitectura: Epistemología, Teoría y Praxis. Artículos y Material didáctico. ITESO, 2004, disponible en : <http://www.uabhc.iteso.mx/material.htm>
- Yáñez, Enrique, Arquitectura, Teoría, Diseño. 2 Ed. Mexico : Limusa , 1984.



Análisis de la Falta de Interacción entre las Inteligencias Individuales de la Currícula Oculta en las Materias Claves de las Facultades de Psicología Organizacional y Comunicación

Lic. Diego Armando Reyes Miranda

Catedrático de las Facultades de Psicología Organizacional y Comunicación de la Universidad de León, Plantel Irapuato



Palabras clave:

Inteligencias individuales, metacognición, materias claves, currícula oculta, aprendizaje cooperativo y significativo.

Resumen:

En este trabajo, el autor analiza la falta de interacción entre las inteligencias individuales de la currícula oculta en las materias claves, lo cual genera una desmotivación en el alumno para el logro de un aprendizaje cooperativo y significativo en las facultades de Psicología Organizacional y Comunicación. Proponiendo implementar estrategias dinámicas para el desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación superior se encuentra en un nivel de proyección muy amplio y con factores poco alentadores en su desarrollo cognitivo. La UNESCO en su declaración mundial sobre la educación del siglo XXI, comenta: "en los albores del nuevo siglo, se ha observado una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y así una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción de un futuro mejor."¹

Para ello, la Universidad de León en su ardua tarea de generar, no sólo alumnos que aporten algo importante al desarrollo cultural, social y económico; sino alumnos con elementos humanos muy pertinentes, ha proyectado una conciencia social educativa.



Es por eso que las materias han sido estructuradas de forma que los alumnos generen investigación a través de las materias claves (materias dedicadas exclusivamente a motivar e incentivar la investigación). Sumado a esto se encuentran las materias que desarrollan actitudes y habilidades personales que le permiten al alumno la metacognición en sus pilares educativos como son: el ser, el saber, el hacer y el convivir.

DESARROLLO

La evolución de la educación ha tenido diversos cambios a lo largo de la historia con el fin de potencializar la inteligencia y las habilidades de los alumnos; sin embargo, la combinación de diversos elementos periféricos ha generado dar nuevos constructos y un andamiaje poco sostenido; ya que la información en cuestión educativa ha sido en mayor medida copiada de otros países, cuya situación es diferente.

Por lo tanto surge una problemática dentro de las clases y la cual se plasma de la siguiente forma: ¿En qué medida y de qué forma la falta de interacción entre las inteligencias individuales de la currícula oculta en las materias claves de las Facultades de Psicología Organizacional y Comunicación de la Universidad de León de la ciudad de Irapuato, Guanajuato, en el año 2012, generada por el poco compromiso docente que conllevan a una intolerancia maestro-alumno, desmotivan al docente para el logro de un aprendizaje emergente cooperativo y significativo; y que afecta al ser humano integral en sus pilares metacognitivos?

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Para poder delimitar las pautas teóricas, técnicas y metodológicas del presente trabajo se desarrollaron los siguientes objetivos:

1.- Como elemento rector de dicha investigación: Potencializar la interacción en las inteligencias individuales que motiven el logro de un aprendizaje emergente cooperativo y significativo; así como su desarrollo humano integral.

2.- Como elementos de apoyo:

a) Analizar la falta de interacción entre las inteligencias individuales en los alumnos de las facultades.

¹ UNESCO, Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Pág. 23.



- b) Implementar actividades lúdicas para el desarrollo de la interacción de las inteligencias individuales en el salón de clases.
- c) Profundizar el estudio en la currícula oculta de las materias claves de Psicología Organizacional y de Comunicación.
- d) Conocer los factores del poco compromiso docente y sus resultados con la intolerancia maestro-alumno.
- e) Adquirir un aprendizaje emergente cooperativo y significativo entre los alumnos de las materias claves.
- f) Potencializar el desarrollo humano integral en sus pilares metacognitivos.



CONCLUSIÓN

A través de estrategias dinámicas de trabajo grupal se potenciarán las interacciones en las inteligencias individuales de la currícula oculta en las materias claves que llevarán a la motivación del alumno y logrará desarrollar las habilidades cognitivas en un aprendizaje emergente cooperativo y significativo; así como su desarrollo humano integral en sus pilares metacognitivos.



REFERENCIAS

CALERO PÉREZ, Mavilo, *Constructivismo pedagógico: Teorías y aplicaciones básicas*. Edición, reimpresión, editoria, país, México 2008. Ed. Alfaomega.

177pp.

DE LORS, Jaques. *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España 1996

Ed. Santillana Unesco. 156 pp.

DÍAZ BARRIGA, Frida y HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. 2ª edición. México. Ed. Mc Graw Hill. 59 pp.

FERREIRO GRAVIÉ, Ramón y ESPINO CALDERÓN Margarita. *El abc del aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo para aprender a enseñar*. 2ª ed. México. Ed. Trillas. 2009. 231 pp.

GOLEMAN, Daniel. *La inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona 2007. Ed Kairos. 341pp.

HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNANDEZ-COLLADO, Carlos, BAPTISTA LUCIO, Pilar, *Metodología de la Investigación*, 4ta edición. Ed. Mc Graw Hill, México, 2006, 882 pp.

LONGERAN, Bernard. *Insights un estudio del entender humano*. 634pp.

MARINA, José Antonio, *La inteligencia fracasada. Teoría y práctica de la estupidez*. 6ª ed. Barcelona. Ed. Anagrama Barcelona. 2005. 173pp.

MARTÍN, J.F. (2001). Enseñanza de procesos de pensamiento: metodología, metacognición y transferencias. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*. Volumen 7. Número 22. En red. http://www.uv.es/RELIEVE/v7n2/RELIEVEv7n2_2.htm. Consultado el 24 de Julio del 2011.

MORÍN, Edgar. *Los 7 saberes: necesarios para la educación del futuro*, 1ra edición París, Francia. Ed. Unesco 1999. 67pp.

UNESCO, *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. 23 pp.

ZURITA, Reginaldo (1998), "Crisis de Identidad y de Misión de la Universidad. La Formación Profesional". Artículo publicado en *Gestión de la Docencia e Internacionalización de las Universidades Chilenas*. CINDA.



Lic. Miguel Ángel Castañeda González
Catedrático Facultades de Comunicación y Psicología Organizacional de la
Universidad de León, Plantel Irapuato.



Palabras clave:

Calidad en el servicio, lealtad, cliente, capacitación.

Resumen:

En Psicología Organizacional se habla del Comportamiento y de la Mercadotecnia Empresarial (Capacitación del Capital Humano), dado que en la pequeña y mediana empresa (PyMES) de servicio que corresponden y son parte medular del universo de negocios en México, se requiere de una gestión clara del Capital Humano; por lo tanto, aquí se propone la puesta en marcha del concepto denominado La Calidad en el Servicio, el valor agregado que una empresa da a sus clientes y que éstos agradecen con lealtad y negocios; sobre todo en un mundo organizacional cada día más competitivo.

INTRODUCCIÓN

El concepto de La Calidad en el Servicio entraña el negociar, ya que negociar es parte de la rutina diaria de las empresas, por lo tanto, responde a la pregunta: ¿qué significa calidad en el servicio? La respuesta conlleva el trato humano y el valor agregado o diferenciación, que una empresa otorga a sus clientes y consumidores, y que estos agradecen con su lealtad y preferencia.

Ahora bien, convendría plantearse una segunda cuestión: ¿por qué es importante la calidad en el servicio?



Para responder, se enumeran una serie de afirmaciones y convicciones que precisamente son abordados en el complejo de un Taller Teórico-Práctico de La Calidad en el Servicio que se expresan de la siguiente manera:

- 1.- La mayoría de las veces la única diferencia entre un negocio y otro es el servicio.
- 2.- La mejor manera de retener a sus clientes es establecer relaciones de largo plazo con ellos.
- 3.- El producto o servicio tiene un valor agregado de acuerdo al ofrecimiento, a la venta o entrega de ese producto, y valor agregado es netamente humano.
- 4.- La imagen de una empresa determina la percepción del cliente frente al negocio.
- 5.- La real competencia es sobre el valor ofrecido no del precio.

Podemos comentar respecto de lo anterior que las verdaderas barreras de entrada para el liderazgo en cualquier sector, no son las inversiones en hormigón y acero, sino aquellas basadas en recursos humanos invertidos en rigurosas tradiciones de: servicio, confiabilidad y calidad.

Por tanto se dice: Una de las más bellas compensaciones de la vida consiste en que nadie puede tratar sinceramente de ayudar a otro sin que se ayude a sí mismo (Según Ralph Waldo Emerson 1803-1882, poeta y ensayista estadounidense).

DESARROLLO

Para ofrecer un buen servicio al cliente o consumidor es preciso y necesario tener un Control Estadístico del mismo, que nos origine y determine los errores que se presentan en los distintos procesos donde se interactúa el oferente y demandante. Ya que así podríamos corregirlos





generando la confianza y mayores ventas de los servicios ofrecidos por las organizaciones.

Para ello, es básico contemplar la herramienta de gestión denominada: Control Check List, que se define como un instrumento de control numérico de defectos o errores que producen una baja Calidad en el Servicio; ya que ubica en el tiempo la repetición de los desaciertos cometidos en las áreas de atención y venta de una empresa de servicio.

Para la explicación del Control Check List se procede a la creación de una tabla de registro como la que se presenta a continuación:

Tabla Número "1".
Control Estadístico Chek List.

Tipos de Errores de Renglón	Fecha 1	Fecha 2	Fecha 3	Fecha "n"	Totales
Error 1					
Error 2					
Error 3					
Error n					
Totales de Columna	Total de Columna 1	Total de Columna 2	Total de Columna 3	Total de Columna "n"	

Fuente: Adaptado de Revista PyMe-Adminstrate Hoy. Publicación de Sistemas de Información Contable y Administrativa Computarizados, S.A. Grupo Editorial Gasca. México, D.F. Mensual No. 182, enero de 2009.

Para tener un puntual registro de las anomalías presentadas durante el curso de los procesos mencionados, conviene escribir todos los tipos de errores que se producen. Las fechas consideradas deben ser consecutivas y la unidad empleada se relaciona con la frecuencia con que se cometen: horas, días, semanas, meses, etcétera.

Cabe mencionar que existen dos herramientas más de monitoreo estadístico de La Calidad en el Servicio, las cuales son: El Diagrama de Ishikawa y Diagrama de Pareto.

Para finalizar, si queremos una clientela fiel debemos conocerla: saber qué los motiva a comprarnos, qué falla de nosotros y los enoja, y por qué prefieren algún producto de la competencia directa. El tener un excelente servicio de atención a clientes será la diferencia entre ser buenos o ser los mejores.

Enfáticamente resulta importante tener presente que las empresas cuentan con la preferencia de sus clientes o consumidores cuando cumplen con su misión de satisfacer sus necesidades.

CONCLUSIÓN

El valor de una empresa radica en la lealtad. El éxito no está en copiar propuestas sino en otorgar un valor extra a los consumidores que marque la diferencia con la competencia, sólo así lograremos su fidelidad y recomendación con clientes potenciales. Un último dato... las personas que reciben un buen servicio, en promedio lo comentan de tres a cinco veces; mientras que una persona que recibe un mal servicio lo comenta diez veces.

REFERENCIAS

Contable y Revista PyMe-Adminstrate Hoy. Publicación de Sistemas de Información Contable y Administrativa Computarizados, S.A. Grupo Editorial Gasca. México, D.F. Mensual No. 182, enero de 2009.

<http://www.revistapyme.com.mx> (Consulta: 29 de Septiembre del 2010).



El Docente Universitario VS Nuevo Paradigma Educativo

MDO y LIA Alejandro García Navarro

Catedrático de la Licenciatura en Informática Administrativa de la Universidad de León
Plantel, Irapuato



Palabras clave:

Rol del docente universitario, desafíos, educación superior, paradigma educativo.

Resumen:

Fenómenos como la globalización, la revolución tecnológica y la multiculturalidad, han generado un gran impacto en la educación superior de nuestro país. Situación que ha sido determinante tanto para las universidades como sus profesores, ya que han tenido que realizar una serie de modificaciones en su actuar para jugar un papel más dinámico en este nuevo orden mundial para evitar ser marginados por este proceso, responder a las necesidades reales del país y elevar su calidad a niveles internacionales aceptables. La presente investigación busca conocer los desafíos que el docente universitario enfrenta ante las exigencias que la educación contemporánea le plantea, con el propósito de comprenderle y ayudarlo a realizar su labor de una manera más efectiva.

INTRODUCCIÓN

Carlos Tünnermann uno de los intelectuales más respetados de Latinoamérica, escribió hace unos meses un documento titulado "los retos del docente en la educación superior del siglo XXI". En él se describe detalladamente el nuevo rol que el docente universitario deberá asumir como consecuencia de los desafíos que el nuevo paradigma educativo le plantea ante esta nueva visión de la educación para el siglo XXI.

A partir de esto, surge la inquietud de conocer: ¿Cuáles son los principales desafíos que como docentes universitarios enfrentamos en nuestro quehacer diario? ¿De qué manera los afrontamos? ¿Qué expectativas tenemos respecto de los distintos actores que interactúan en nuestra labor docente? Todo ello con el único propósito de aportar elementos que ayuden en cierta medida a conocer mejor las acciones facilitadoras en el contexto específico de la educación universitaria y para el rol concreto del docente. Así como Proponer estrategias e intervenciones que permitirán mejorar la calidad del docente universitario y situarlo en miras de alcanzar los ideales que se persiguen.

DESARROLLO

Esta investigación fue ubicada dentro del método subjetivista, en tanto que abordamos nuestro objeto de estudio a partir de la propia experiencia de los sujetos protagonistas. Por otra parte nuestro trabajo se inscribió dentro del método cualitativo puesto que las técnicas utilizadas (etnografía e historia oral) son catalogadas como cualitativas.



Se decidió utilizar el diseño cualitativo, ya que se caracteriza por su capacidad de dar cabida a lo inesperado, considerando que las técnicas de investigación social se aplican a una realidad siempre cambiante. Por otra parte no se pretenden generalizar las conclusiones a las que se llega, en tanto que entendemos que la realidad es dinámica, cambiante y nuestro universo de datos constituye sólo una representación posible de la misma.

Se dispuso delimitar como sujetos de estudio a 8 profesores universitarios de ambos sexos que contaran como mínimo con 8 años de experiencia docente para recoger sus opiniones, así como sus percepciones acerca de los retos a los que se enfrenta actualmente y de cuáles son sus expectativas con respecto de la sociedad, la institución y los alumnos con los que establece una relación concreta para así poder desempeñar de mejor manera su labor.

Esta indagación se caracterizó por tratar de conocer cómo ejerce su oficio el maestro. Cuáles son los factores dentro de la interacción "Institución-maestro-alumno-sociedad" que facilitan o dificultan el "quehacer" del maestro. El cambio existencial y social en la persona del docente como consecuencia de dichos factores y por último, conocer las áreas de oportunidad en las que potencialmente se puede mejorar en beneficio de los actores involucrados.

Alumno:

Se notó un evidente desinterés por el aprendizaje, pero eso sí, una alta exigencia hacia el profesor en cuanto a conocimiento, experiencia, presentación, etc.

Expectativa errónea del alumno hacia el profesor en cuanto al rol a desempeñar.

Actitud irrespetuosa hacia los maestros y las instituciones.

Menosprecio de la profesión de catedrático.

Sociedad:

Figura del docente devaluada.

Alta exigencia (conocimiento, preparación académica, capacitación, certificación, actualización, imagen, prestigio, etc.) vs. inequidad salarial con respecto de otras profesiones.

Altos costos (libros, tecnología, estudios de posgrado, congresos, certificaciones) vs. poco ingreso.

Institución:

Trabajo administrativo.

Competencia.

Desarrollo constante vs. tiempo disponible.

CONCLUSIÓN

Para que el docente universitario pueda más fácilmente enfrentar y responder a los desafíos de la educación contemporánea, es necesario replantear los requisitos y las expectativas de los distintos actores "Institución-maestro-alumno-sociedad" que en ella convergen.

Esto con el fin de generar las condiciones ideales mínimas indispensables para el desarrollo de su labor.

REFERENCIAS

http://ucyt.edu.ni/Download/EL_ROL_DEL_DOCENTE_EN_LA_E_S_DEL_SIGLO_XXI.pdf



Diagnóstico de las causas que provocan que las empresas PyMes textiles en Moreleón, Guanajuato; sean afectadas por el comercio extranjero, para desarrollar una propuesta de intervención basada en el Desarrollo Organizacional

Lic. Josefina Villagómez Bedolla

Catedrática en la Licenciatura de Psicología Organizacional de la Universidad de León,
Plantel Moreleón



Palabras clave:

Diagnóstico, Desarrollo Organizacional, Cambio planeado, Comportamiento Organizacional, Intervenciones, Delegación, Autoridad, Liderazgo.

Resumen:

Actualmente, la PyMES textiles en Moreleón, Guanajuato, se enfrentan a una problemática, dividida entre las nuevas estrategias y la competencia extranjera, por lo cual se propone establecer una propuesta en Desarrollo Organizacional, a fin de disminuir este impacto y colocar a estas empresas locales en el mercado competitivo.

INTRODUCCIÓN

La industria dentro del municipio de Moreleón, en los años de 1990-1994 tuvo su despunte siendo una fuerza de trabajo significativa del sur de Guanajuato. Pero la mayoría de estas empresas son familiares, lo que ha llegado a obstaculizar su crecimiento en los años recientes, viéndose afectado por la competencia extranjera, en especial las empresas provenientes de China.

Así mismo, estas empresas en su momento utilizaron estrategias que les ayudaron a desarrollarse, pero debido a los cambios externos dentro del medio ambiente, muchas se quedaron obsoletas pues lo que una vez fue funcional ahora resulta ser la barrera de crecimiento.

DESARROLLO

Esta investigación ofrece innovación y funcionalidad para cada una de las pequeñas y medianas empresas del ramo textil de Moreleón, pues

se puede partir de esta investigación para poder realizar otro tipo de intervenciones que los mismos empresarios consideren necesarias para su mejora continua.

Esta investigación se basa en el Desarrollo Organizacional, debido a que al ser un cambio planeado, nos permite planificar como tal las modificaciones que se pueden realizar para mejora de las empresas, pues presenta una gama amplia de intervenciones que se adecúan a las necesidades requeridas. Y a su vez, al ser aplicable en todas las empresas, tiene una alta utilidad para los empresarios por los grandes beneficios que otorga como lo es el cambiar lo que no funciona o está estancado, de manera consciente y ordenada.

¿De qué manera el diagnóstico sobre las causas que provocan que las empresas PyMES textiles en Moreleón, Guanajuato, servirá para determinar la afectación por el comercio extranjero, desarrollando así una propuesta



de intervención basado en el Desarrollo Organizacional, para revertir el impacto negativo que esto genera?

A mayor desarrollo de un buen diagnóstico dentro de las empresas PyMES textiles de Moroleón, menor será el efecto negativo que genera las empresas extranjeras.

Esta investigación abarca el término de diagnóstico, lo cual es parte del Desarrollo Organizacional así como de las consultorías que se realizan en las organizaciones; el diagnóstico como tal es una parte importante para la toma de decisiones, pues cuantas veces se han visto empresas en las cuales las decisiones fueron tomadas sin contemplar la situación actual comparándola con los resultados que se quieren lograr, por lo que los dueños o empresarios se dejaban llevar por las instituciones o corazonadas (las cuales en ocasiones han tenido resultados positivos, pero no en todos los casos).

Pero que a partir del 2000 se ha notado que dentro de campo industrial esos recursos antes utilizados ahora no funcionan de la misma manera, por lo que una mala decisión implica grandes costos para las empresas. Esto, aunado a las bajas que ha provocado la competencia con empresas extranjeras, ha desencadenado que las ventas de las empresas locales estén disminuyendo, por lo que algunas han tenido que cerrar y otras tantas convertirse en maquiladoras de la competencia extranjera.

¹Entonces el Diagnóstico: "Representa una recopilación continua de datos acerca del sistema total o de sus subunidades, y acerca de los procesos y la cultura del sistema y de otros objetivos de interés". Pero como definición encontramos: "Es el proceso de averiguar cómo funciona la compañía en el momento actual y de recabar la información necesaria para diseñar las intervenciones del cambio"²

Para desarrollar el caso práctico se seleccionó a la empresa "Laura Esther", por las facilidades otorgadas por la misma. Una vez analizada la situación dentro de la empresa, y determinando de qué manera le afectaba la competencia dentro de su negocio, se determinó que era la delegación de responsabilidades y autoridad, ya que esto obstaculiza el proceso al

¹ Bell, Jr, Cecil H.French Wendell L. Desarrollo Organizacional, Aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización. 5ª ed, México. Ed Prentice Hall, 1996, p. 115.

² Worley, Cummings. Desarrollo Organizacional y cambio. 8ª ed, México, Ed Thomson, 2007, p. 83.

no estar la dueña de la empresa, por los constantes viajes de negocios que realiza. Además, se analizaron las posibles alternativas para que esto pudiera tener solución de manera efectiva para la empresa.

CONCLUSIÓN

Con este resultado dentro de la empresa "Laura Esther", se puede constatar que también es una empresa familiar, manejada por los padres de la familia y que el éxito de ésta radica en que la siguiente generación se está especializando de manera profesional, lo que permite la introducción de nuevas estrategias para hacer las cosas dentro de la misma, y con ello abrirse camino dentro del mercado nacional logrando así un posicionamiento.

Además, los empleados se sentían más parte de la empresa, ya que saber que lo que hacían estaba siendo valorado por los dueños de la fábrica les dejaba una satisfacción a nivel personal, recompensándolos por su desempeño de diversas formas.

REFERENCIAS

Bell, Jr, Cecil H.French Wendell L. Desarrollo Organizacional, Aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización. 5ª ed, México. Ed Prentice Hall, 1996.

Worley, Cummings. Desarrollo Organizacional y cambio. 8ª ed, México, Ed Thomson, 2007.



La Relación entre la Autoestima y la Asertividad para el Logro Académico en Alumnos de Nivel Medio Superior

Lic. Héctor Daniel Hernández Hernández

Catedrático en la Licenciatura de Psicología Organizacional de la Universidad de León,
Plantel Moroleón



Palabras clave:

Autoestima, asertividad, educación, logro académico, adolescencia, nivel medio superior.

Resumen:

Con este presente trabajo se demuestra la importancia que tienen la autoestima y la asertividad dentro del campo educativo. Cuando estos dos elementos se utilizan de forma positiva hacen que el estudiante de nivel medio superior obtenga un éxito académico, ya que le da la posibilidad de ser él mismo y no estar bajo las máscaras sociales, al igual le brindan un apoyo para enfrentarse a las demandas sociales-grupales a las que se encuentra inmerso debido las dificultades de la adolescencia.

Una de las grandes metas institucionales educativas es que sus estudiantes obtengan el logro académico en cada una de las etapas por las que pasan los educados. Es por eso que se debe de estar analizando cada uno de los factores que pudieran llegar a interferir a ese objetivo institucional.

Por "logro académico", se entienden aquellas acciones que están encausadas a obtener un resultado satisfactorio referente a lo educativo, como el estar cursando o pasando las materias con una calificación satisfactoria, finalizar un curso o terminar el nivel académico de igual manera.

La investigación se enfocó a un análisis cualitativo en donde los estudiantes de nivel medio superior, al estar en la etapa de la adolescencia, tienen grandes dificultades para poder adaptarse a su medio-contexto y de esta forma se afecta su buen desempeño en las diferentes áreas en que se involucra. Asimismo, se enfocó en el área educativa, ya que muchos de ellos solamente se dedican a ello y por lo tanto deberían estar teniendo resultados positivos, pero debido lo complejo de la etapa no es así.

Algunos de los factores que pueden estar interfiriendo en el desempeño académico del estudiante de nivel medio superior son: la presión social, grupal o familiar, los cambios-evoluciones que son propios de la etapa, la autoestima y la asertividad, entre otros.

La autoestima es un elemento que viene a desarrollarse desde la infancia, siendo en la familia, en un primer momento, que se desarrolla la percepción individual del infante. Posteriormente, ésta pasa a ser aceptada

o negada por el propio sujeto a partir del propio análisis que realiza tanto de sus cualidades como de sus defectos. Para poder hacer esta estima personal, el estudiante del nivel medio superior deberá de pasar por la siguiente "escalera de la autoestima":

1. Autoconocimiento.
2. Autoconcepto.
3. Autoevaluación.
4. Autoaceptación.
5. Autorrespeto.
6. Autoestima.

Cada una de estas 5 etapas es muy importante para que el individuo desarrolle su estima de una forma adecuada, fortalecida y certera, puesto que en un sinfín de situaciones, puede ser manipulado por agentes externos manejando su culpa. De ahí la relevancia de que cuente con una herramienta que le permita enfrentarse y manejar de forma adecuada dichas situaciones: Esa herramienta es la asertividad.

La asertividad es la herramienta de la comunicación que permite hacer valer nuestros derechos, pero también es la que nos indica hasta dónde podemos avanzar sin perjudicar al otro. Nos brinda una multiplicidad



de derechos, que se pueden resumir en que no debemos callar ante las exigencias externas cuando no queremos callar, a hacer valer lo que sentimos y pensamos ante las situaciones con las que no nos identificamos.

Por lo tanto, al no contar el adolescente con los niveles adecuados de autoestima ni de asertividad, no podrá enfrentarse de forma adecuada a las demandas educativas, dando como resultado que el joven no obtenga el logro académico, buscado tanto a nivel institucional pero también esperado por los padres de familia y lógicamente por el mismo adolescente.

Como docentes se debe trabajar intensamente con los jóvenes, ya que a demás de profesor se deberán de jugar varios roles dentro del salón de clases, los cuales permitan hacer sentir al adolescente lo mejor posible para que esto lleve al alumno a obtener un éxito académico.

REFERENCIAS

- CASTORENA Jorge. Desarrollo Humano Integral. Un camino para vivir con sentido y consentido. Ed. Pearson Educación. México 2010.
- DARLEY GLUCKSBERG, KINCHLA. Psicología. Ed. Prentice Hall, cuarta edición. México 1990, p. 516.
- POWELL Marvin. La psicología de la adolescencia. Ed. Fondo de cultura económica, primera edición, tercera reimpresión. México, 1985.
- SAMPIERI Hernández, Roberto. Metodología de la investigación. Ed. Mac-GraHill. México 2005.
- ZERMEÑO Méndez. Salvador. Métodos de investigación. Investigación para la vida. Ed. Pearson Educación. México 2011.



Estrategia Metodológica para la Formación de Sujetos Críticos a través de la Redacción

Mtro. Martín Corona López

Catedrático en las Facultades de Comunicación y Psicología Organizacional de la Universidad de León, Plantel Moreleón



Palabras clave:

pensamiento crítico, habilidades intelectuales, bachillerato, estrategia pedagógica, redacción.

Resumen:

Se realizó una investigación cualitativa con el objetivo de proponer una estrategia pedagógica que conduzca a fomentar el pensamiento crítico a través de la redacción, en estudiantes del primer cuatrimestre de bachillerato de la Universidad de León, plantel Moreleón. Se analizaron los factores identificados como favorecedores o limitadores del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

La innovación juega un papel decisivo para posibilitar el cambio. Por lo que, la propuesta, orientada en ese sentido, constituye una opción para mejorar la práctica educativa y los productos de trabajo de los alumnos.

Se pretende resolver un problema de gran relevancia e importancia para el presente y futuro inmediato (los alumnos no pueden plasmar por escrito, en ideas ordenadas coherentemente, sus pensamientos, sentimientos, creencias, opiniones) de la educación en general y de manera específica, para la formación de alumnos del primer cuatrimestre del bachillerato de la Universidad de León, a través de la asignatura de Taller de lectura y Redacción I

Esta problemática, exige que se tomen medidas no sólo de carácter inmediato y remedial, sino además de carácter anticipatorio y previsorio para evitar o disminuir el problema en el futuro.



Se prevén alcances como el desarrollo de actividades y solución de problemas creativamente, el impulso al análisis, la reflexión y la criticidad sobre lo que sucede en su entorno y la búsqueda e investigación a fondo acerca de algún tema. Además se tienen posibilidades tales como la posibilidad para la transformación cualitativa en el proceso enseñanza aprendizaje, el favorecimiento del desarrollo de cooperación en el trabajo colectivo y la ayuda a transformar la actitud de escucha y participación en el proceso educativo.

JUSTIFICACIÓN

En las escuelas de la región se sigue teniendo una tendencia hacia las prácticas tradicionales, regidas por políticas educativas que no fomentan la capacidad de reflexión ni criticidad sobre el entorno. Así, se enfrenta una problemática difícil, caracterizada por una resistencia férrea a la innovación y al cambio por parte de los que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje.

Lo anterior presupone que los docentes deben preparar de mejor manera las planeaciones con actividades y recursos que generen esa capacidad de análisis, reflexión y criticidad. Para lograrlo, es necesario que en cada actividad planeada se dé prioridad a la auténtica formación, al desarrollo de los procesos, a la construcción del propio conocimiento; que utilicen todos los medios y recursos científicos y tecnológicos más avanzados; y que se tenga una evaluación más cualitativa que cuantitativa.

Los beneficiarios de la propuesta, al mismo tiempo motivantes, son: Los alumnos que acceden a la propuesta alternativa; los otros docentes que apliquen la propuesta; la institución, que tiene a su alcance una opción de innovación educativa; y la sociedad en la región, porque ayuda a resolver algunas de sus demandas.

PROPÓSITO

Formar un alumno crítico de su realidad, que contextualice y contraste los diversos puntos de vista, adoptando una actitud de compromiso y entendimiento para mejorar su realidad concreta.

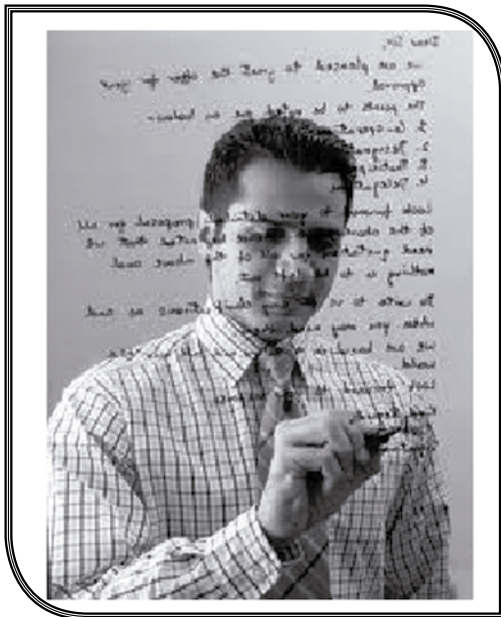


SUSTENTOS TEÓRICOS

Con la intención de ampliar las posibilidades de la innovación en el aula, se enriquecen los sustentos teóricos de la presente propuesta con la incorporación de varios libros, autores y obras que nos aportan datos para la formación del sujeto crítico y el medio a utilizar, la redacción.

La Teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje de Lev Semionóvich Vigotsky pone énfasis en los mecanismos de influencia educativa, en los que la dimensión social del aprendizaje es un aspecto esencial.

La zona de desarrollo proximal es la distancia entre el nivel real de desarrollo (determinado por la solución independiente de problemas) y el nivel del desarrollo posible, precisado mediante la solución de problemas con la dirección de un adulto o la colaboración de otros compañeros más diestros.



De esta postura teórica, la propuesta retoma diversos conceptos y elementos que la enriquecen ostensiblemente:

1. El entorno sociocultural es muy influyente en el desarrollo cognoscitivo del hombre desde temprana edad.
2. La zona de desarrollo proximal es fundamental en los primeros años del individuo, pero no se agota con la infancia.
3. Dado que en el mundo no existe una sola cultura, será posible encontrar distintas formas de aprendizaje en los niños, y maneras de desarrollar funciones mentales superiores.
4. Las funciones mentales superiores se manifiestan primero en el plano social y posteriormente, en el plano individual.
5. El lenguaje juega un rol importantísimo en el desarrollo cognoscitivo, ya que es el medio que permite expresar ideas y puede ser un "orientador" en el caso del habla.

La Dra. Margarita Gómez Palacio (1998), en su revista PRONALEES nos menciona que puede entrenarse a los alumnos mediante las correspondientes orientaciones y prácticas en: descripciones de objetos, lugares, situaciones o personas relacionadas con el alumno.

Daniel Cassany (1991) en su libro "Describir el escribir" nos habla de que el sujeto debe desarrollar habilidades para comunicarse, para planear el contenido, producir algún texto y revisarlo. Para aprender a componer y a crear significado por medio del texto impreso.

Una estrategia de escritura que Cassany nos sugiere para producir cualquier tipo de texto es, bajo los siguientes pasos: primeramente pre-escritura (tomar notas, hacer lluvias de ideas), después escritura (ampliar

conceptos, revisar, redactar), y por último post-escritura (compartir el texto, revisar, editar).

María Teresa Serafini (1992) en su libro "Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura", argumenta que cuando se enseña a escribir es necesario que se considere lo escrito como el fruto de un proceso largo y complejo que está constituido por múltiples operaciones que el estudiante debe realizar. Y entre las actividades propias del proceso de la escritura, nos dice que se encuentran agrupadas en cinco fases: el pre-desarrollo (pre-escritura), el desarrollo verdadero y la reunión de reacciones (escritura), la revisión que incluye reescrituras totales o parciales y la redacción, que consiste en la presentación final del escrito.

TRABAJO DE CAMPO

Se aplicaron entrevistas a los alumnos que cursan el primer cuatrimestre de bachillerato, mismas que contienen 20 preguntas con tres aspectos fundamentales: factores que limitan el desarrollo de las habilidades intelectuales del pensamiento crítico; factores que favorecen el desarrollo de las habilidades intelectuales del pensamiento crítico de los estudiantes; y actividades que ponen en práctica los maestros para favorecer el pensamiento crítico a través de la redacción.

De la misma manera, se seleccionaron a los catedráticos que han impartido la asignatura de Taller de Lectura y Redacción I y II en Bachillerato desde su creación en el 2004, para aplicarles entrevistas, con los tres aspectos fundamentales mencionados.

RESULTADOS

Entre los factores que limitan el desarrollo del pensamiento crítico, se encuentran: El estudiantado presenta falta de interés por el estudio, de motivación y vocación de los estudiantes; los estudiantes no tienen una buena base académica y no presentan una buena formación desde su hogar; la falta de recursos para trabajar; la poca frecuente orientación de búsqueda de información y no centrar el proceso docente en la realidad del estudiante; y el desconocimiento en algunos casos sobre el tema de pensamiento crítico.

Por otro lado, los factores que favorecían el pensamiento crítico era: la disposición de algunos maestros a los nuevos cambios y retos, la disposición de algunos alumnos a redactar temas, siempre y cuando el maestro les guíe acertadamente; el trabajo en equipo; el ingenio y la creatividad de algunos estudiantes; el interés de los maestros por formar alumnos críticos; el gusto por la lectura tanto de los maestros como de algunos alumnos; y la aplicación de actividades que impulsan la redacción y el pensamiento crítico.



DISEÑO

La presente propuesta está articulada con los siguientes contenidos de aprendizaje del programa oficial:

1. Reflexión sobre los medios de comunicación.
2. Lectura comentada de artículos periodísticos.
3. Redacción de textos a manera de noticias.



4. Descripción y narración.
5. Redacción libre

Como en el objeto de estudio, que es la formación crítica a través de la redacción, no se pueden reducir sus participaciones a leer y escuchar al profesor; por lo que se pretende que los alumnos, a partir de una temática de elección general:

1. Recaben información a través de investigaciones, observaciones y entrevistas.
2. Expongan lo que se investigó.
3. Participen en análisis y discusiones.
4. Elaboren productos.

LINEAMIENTOS GENERALES PARA SU EVALUACIÓN

El cómo evaluar va íntimamente ligado al cómo enseñar, y debe tener como referentes fundamentales las capacidades seleccionadas en los contenidos y las sugerencias sobre los resultados esperados del aprendizaje. De nada sirve incorporar novedades adecuadas en la ayuda pedagógica si luego la evaluación sólo intenta medir el grado de repetición de los contenidos conceptuales aprendidos.

Al visualizar la evaluación como elemento del planeamiento didáctico, ésta debe asumirse como un proceso sistemático de reflexión sobre la propia práctica, debe ser utilizada para retroalimentar la propuesta. Para ello, ese proceso evaluativo posee como objeto concreto de evaluación el aprendizaje adquirido o construido por los alumnos.

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO EVALUATIVO

La evaluación de los aprendizajes se perfila como un proceso inherente al aprendizaje, que debe garantizar que toda situación de aprendizaje será objeto de algún tipo de evaluación y el docente debe tener presentes algunos rasgos que caracterizan a los planes didácticos.

En esta perspectiva, la evaluación de la presente propuesta es:

1. Procesal: Considera el proceso seguido para llegar a ese resultado.
2. Holística: Visualiza el problema en forma integral (procesos de aprendizaje, métodos, recursos, otros).
3. Contextualizada: No puede formularse en vacío o en abstracto, sino en cada situación concreta particular.
4. Democrática: Incluye participación de todos los alumnos y los docentes, en libertad, solidaridad y búsqueda de la justicia.
5. Cualitativa: Se incluyen varias estrategias, que permiten ir más allá de lo cuantitativo.
6. Cuantitativa: Implica la organización de criterios teóricos y procedimientos que se aplican para la recolección e interpretación de información obtenida por mediciones.
7. Flexible: Se considera la existencia de diferencias individuales y sociales, que deben tenerse en cuenta al evaluar.
8. Dialógica: Propicia en forma permanente el diálogo entre el docente y los alumnos, y entre docentes y padres.
9. Permanente y formativa: El proceso evaluativo debe ser inherente al proceso de aprendizaje, acompañándolo para lograr captar las limitaciones, y propiciando la supervisión de limitaciones.
10. Creativa y constructiva: Debe desarrollarse como un proceso creativo y constructivo.
11. Interna: Puesto que la evaluación será maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno.

INSTRUMENTOS PARA EVALUAR LA PROPUESTA

FORMAS, INSTRUMENTOS O ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN:

Paradigma evaluador: Cualitativo.

Técnica: Observación no participante y participante. Trabajos de los alumnos.

Instrumentos: Diario y lista de control y de cotejo.

REFERENCIAS

- AUSUBEL, David P. et al. 1983. Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo, ed. Trillas: México.
- BRASLAVSKY, Cecilia. 2001. "Cambios sociales y desafíos pedagógicos en el siglo XXI", *Perspectivas*. Revista trimestral de educación comparada.
- BRUNER, Jerome S. 1972. *Hacia una teoría de la instrucción*, ed. UTEHA: México.
- BRUNER, Jerome Seymour. et al. 1978. *Aprendizaje escolar y evaluación*, ed. Piados: Buenos Aires.
- BRUNER, Jerome S. 1984. *Acción, pensamiento y lenguaje*, ed. Alianza editorial: Madrid.
- BRUNER, Jerome. 1986. *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, ed. Gedisa: Barcelona.
- BRUNER, Jerome S. 1987. *La importancia de la educación*, ed. Paidós: Barcelona.
- BRUNER, Jerome S. 1995(2.) *Desarrollo cognitivo y educación*, (Selección de textos por Jesús Palacios), ed. Morata.
- BRUNER, J. S. et al. 2001. *El Proceso mental en el aprendizaje*. ed. Narcea: Madrid.
- COLL, César. (Comp.) 1983. *Psicología genética y aprendizajes escolares*, ed. Siglo XXI: México.
- COLL, César et al. 1993. *El constructivismo en el aula*, ed. Grao de Servies Pedagógicas: Barcelona; Col. Biblioteca de aula.
- HIDALGO GUZMÁN, J. L. 1996. *Constructivismo y aprendizaje escolar*, Ed. Castellanos editores: México.
- PIAGET, Jean. 1973. *Estudios de psicología genética*. ed. Emecé editores: Buenos Aires.
- PIAGET, Jean. 1978 *La equilibración de las estructuras cognitivas. (Problema central del desarrollo)*, ed. Siglo XXI: México;
- PIAGET, Jean. 1981. *Psicología y pedagogía*, ed. Ariel: México.
- PIAGET, Jean. 1986. *Psicología y epistemología*, ed. Artemisa: México; Col. Obras Maestras del pensamiento Contemporáneo.
- PIAGET, Jean. 1991. *Introducción a la epistemología genética. Tomo1. El pensamiento matemático*, ed. Piados: México; 1991,
- Vygotsky, L. S. "El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores" Grupo Grijalbo. México. 1979
- Vygotsky, L. S. "Pensamiento y Lenguaje". Pléyade. Buenos Aires, Argentina. 1986
- Vygotsky, Lev S. "Pensamiento y Lenguaje". Quinto Sol. México. 1996
- Vygotski, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica/Grijalbo,



La Técnica de la Entrevista como Estrategia en el Proceso de Construcción de Aprendizaje Significativo



Mtra. María Eugenia Olague Torres

Catedrática en las Facultades de Psicología y Bachillerato Semestral de la Universidad de León, Plantel León Torres Landa; así como en las Facultades de Psicología Organizacional y Mercadotecnia de la Universidad de León, Plantel León Paraísos.

Resumen:

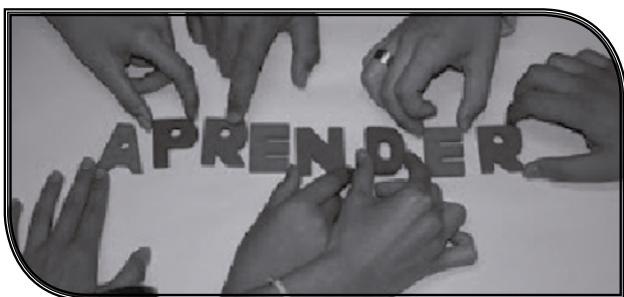
Se propone a la técnica de la entrevista como una estrategia que permite a los alumnos la construcción de andamiajes cognoscitivos en su estructura mental y que genera el aprendizaje significativo en ellos. La unidad de análisis de este estudio fueron alumnos del turno diurno y nocturno de la Facultad de Psicología de la Universidad de León, Plantel León. Se busca verificar si la entrevista es una estrategia que da oportunidad de construir aprendizaje significativo sobre contenidos temáticos.

Palabras clave:

Aprendizaje significativo, metacognición, andamiaje, constructivismo, esquema cognitivo, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, habilidades metacognitivas.

Generar un trabajo de investigación requiere de la curiosidad por parte del investigador, de su deseo para realizar una aportación valiosa al entorno sociocultural en el cual se desenvuelve profesionalmente. Sea pues éste el sustento del presente artículo, en el cual se va hacia el quehacer investigativo en "el nicho", dentro del aula, en donde se pueden encontrar respuestas a las inquietudes de crecimiento profesional y obtener valiosos datos, hechos, conocimientos, experiencias; lugar en la que la capacidad de estar y observar del docente le da la oportunidad de descubrir todo aquello que sea parte de su inquietud docente y curiosidad psicopedagógica.

La asignación de la materia: "Pensamiento y lenguaje" genera un proceso reflexivo que da pie a una planificación de muy diversa índole, en la diálaxis a la que se entra, se contacta con ideas y experiencias docentes que en el proceso autoevaluativo permite proponer la planificación de una clase que genere más allá de un conocimiento meramente memorístico, un conocimiento significativo, que despierte el interés del alumno ante el contenido curricular que integra la materia.



Se puede aprovechar la ocasión para realizar una investigación que encuentre datos que permitan afirmar que las estrategias utilizadas en el aula fueron las más idóneas para desarrollar las habilidades metacomunicativas del alumno, así, se aprovechó para recomendar a la técnica de la entrevista como una estrategia de enseñanza que provoca en el discente la utilización de sus conocimientos previos en la construcción de andamiajes de conocimiento, como menciona Coll (2005), ello da al docente la oportunidad de utilizar el lenguaje constructivista, al tratar de conjuntar el cómo y el qué de la enseñanza, en donde la idea central se resume en: Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos que permita contextualizarlos...¹

La presente investigación permitió realizar un constructo epistemológico entre los conceptos de aprendizaje significativo, procesos metacognitivos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, donde como docente, se reflexiona sobre la importancia que tiene el diseño de estrategias en el proceso de planeación de la materia, pues en este diseño, el profesor tiene la tarea de revisar los principios psicopedagógicos que fundamentan su elección.

Se parte de la idea de que la selección reflexionada de estrategias de enseñanza-aprendizaje pueden generar un ambiente aúlico en el cual el alumno sea motivado, haciendo conexión con los procesos cognoscitivos del discente, produciendo que el nivel de atención del grupo se incremente; esto puede lograrse cuando en la aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje se desarrollan en los alumnos habilidades metacognitivas que los llevan a tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje.

¹ Cfr. Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Una interpretación constructivista). México, Ed. Mc Graw Hill, 2005.



Lo anterior es posible, ya que la metacognición constituye la forma en la que las personas aprendemos a razonar y aplicar el pensamiento para aprender del entorno, para lo cual se utiliza la reflexión constante a fin de asegurarse una buena ejecución de los pensamientos; la metacognición es la capacidad que poseemos para trascender y reutilizar los conocimientos adquiridos, se trata de un proceso que se caracteriza por una capacidad de conciencia del alumno, controlada de forma voluntaria a través del docente, que permite gestionar todos los procesos cognitivos, desde los simples a los complejos. Ausubel menciona que en el momento en que se establecen los significados iniciales de los signos o de los conceptos, un aprendizaje nuevo proporcionará nuevos significados para éstos.

Durante el desarrollo de la investigación, el docente aplicó una encuesta para verificar si la entrevista es una estrategia de aprendizaje que permite a los alumnos construir nuevos significados del contenido temático y en consecuencia adquirir un aprendizaje significativo desarrollando habilidades metacognitivas. Los alumnos por su parte, a fin de emplear las temáticas revisadas en la asignatura de "Pensamiento y lenguaje", presentaron la resolución a un caso, para ello, eligieron a un terapeuta del lenguaje para aplicarle una entrevista que les ayudará a identificar la terapia a seguir de acuerdo al problema de lenguaje presentado por un paciente.

Como resultado del trabajo y con aportaciones de la aplicación de la encuesta, se identificó lo siguiente:

1. Los alumnos consideran: "totalmente y mucho", la importancia de aplicar en otras asignaturas la técnica de la entrevista como estrategia de aprendizaje de andamiaje inicial, que les permite construir aprendizaje significativo.
2. Los estudiantes estiman a la entrevista como una estrategia que "totalmente o mucho", les ayudó a anclar el conocimiento a su estructura cognitiva, al posibilitarles obtener una serie de datos previos para asimilar el tema de "alteraciones del lenguaje".
3. Los estudiantes consideraron que la entrevista al especialista de lenguaje fue una excelente estrategia para promover el aprendizaje significativo, siendo una técnica que puede contribuir en su preparación sobre áreas de la psicología.

Se concluye que el docente como parte de su quehacer profesional necesita recordar que el uso, planteamiento, propuesta y diseño de una sola estrategia de aprendizaje no es suficiente para incentivar el aprendizaje significativo; por lo tanto, es necesaria la preparación de clases que promuevan el planteamiento de diferente tipos de estrategias, para así, generar el interés del alumno en el proceso de aprender y descubrir el conocimiento.

REFERENCIAS

- Acevedo Ibáñez, Alejandro y Alba Florencia A. López M. El proceso de la entrevista (Conceptos y modelos). 4ª ed. 3ª reimp. México, Ed. Limusa, 1994.
- Ausubel, David P. Psicología Educativa (Un punto de vista cognoscitivo). 2ª ed. 16ª reimp. México, Ed. Trillas, 2005.
- Bertely, M. y M. Corenstein (1994). Panorama de la investigación etnográfica: una mirada a la problemática educativa. En: La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, 2007.
- Díaz Barriga, Frida y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (Una interpretación constructivista). México, Ed. Mc Graw Hill, 2005.
- Kenneth T. Henderson y Ben F. Eller. Psicología educativa para la enseñanza eficaz. México, Thompson Editores, 2004.
- Ortiz Uribe, Frida Gisela y María del Pilar García. Metodología de la investigación (El proceso y sus técnicas). México, Ed. Limusa-Noriega Editores, 2007.
- Ponce, Miriam. Cómo enseñar mejor: Técnicas de asesoramiento a docentes. México, Ed. Paidós, 2005.
- Tuckman, Bruce W. y David M. Monneti. Psicología educativa. México, Ed. CENAGE Learning, 2011.
- Woolfock, Anita. Psicología Educativa. 11ª ed. México, Ed. Pearson, 2010.



Las representaciones e imaginarios sociales acerca de la ciencia y la investigación en universitarios, como resultado de un proceso constructivista



Mtra. Myrna Ledesma Arvizu
Catedrática en la Facultad de Comunicación de la
Universidad de León, Plantel León Paraísos

Resumen:

Este artículo tiene como propósito elaborar una descripción- exploración cualitativa del imaginario y las representaciones sociales configurados en estudiantes universitarios acerca de la ciencia, el quehacer científico y la cultura de investigación, dependiendo del área disciplinaria. En un acercamiento breve a las posturas teóricas de Serge Moscovici y Cornelius Castoriadis sobre las construcciones de significado, planteo que las etapas de educación formal previas a la universidad fungan como dispositivo constructivista y como el instituido social que proyecta los magmas de significación sobre la ciencia y la investigación, logrando con ello que los estudiantes puedan llegar a sentirse ajenos o cercanos a este tipo de prácticas académicas y configurando un imaginario sobre su cultura científica, todo ello según sea la disciplina en la que se enmarquen sus estudios sean de ciencias naturales, sociales, humanidades o administrativas.

Palabras clave:

Imaginarios sociales, representaciones sociales, constructivismo, universidad y áreas disciplinarias en ciencia.

INTRODUCCIÓN

Una de las inquietudes que dieron origen a este estudio fue el reconocer a través de un estudio interpretativo cómo es que los jóvenes llegan a sus estudios de licenciatura con una serie de preconcepciones que se entretienen con su actividad universitaria y que pueden determinar las posibilidades de la producción en investigación y ciencia en sus carreras o considerar esta práctica ajena a su vida académica. Propongo así que la cultura de investigación y científica se vea influida por una imagen de la ciencia concebida en etapas escolares previas como una actividad que no les pertenece, también conocido este fenómeno como el "efecto vitrina" que enuncio mediante las palabras de Roqueplo:

Por efecto vitrina se entiende que la divulgación nos muestra la ciencia, nos hace ver a sus actores y sus productos, pero al mismo tiempo nos convence de que no seremos jamás lo bastante ricos como para apropiarnos de esos productos y sitúa a los propios científicos detrás de la vitrina en un lugar inaccesible (Roqueplo, 1983: 127).

El pensamiento relacional que se requiere para acercarse a este fenómeno, ubica al investigador en una calidad de observador reflexivo sobre las prácticas sociales, los tejidos de la vida cotidiana, los universos simbólicos y por consecuencia la interpretación y reinterpretación del significado y su consecuente construcción del sentido. Este último es producto y efecto de una edificación que se enlaza con las prácticas sociales y culturales de un lugar y contexto socio- histórico. El sentido es "la relación simbólica y efectiva entre el hombre y su colectividad, misma que se actualiza en enunciados particulares y en la especificidad de las instancias sociales que guardan una relación culturalmente simbolizada y admitida" (Ramírez, 2010: 89).

Esta concreción nos lleva a entender la cultura como un espacio metodológico donde se construyen los discursos sociales, los textos

culturales impregnados de sentido. La puerta se abre, donde se cuele la mirada reflexiva y el pensamiento relacional del investigador social que mira, contempla, analiza y comprende los sistemas simbólicos de la vida cotidiana, del discurso, del hacer compartido de los actores sociales en una producción a través de interpretaciones de significado, en este caso singularizadas en el ámbito de lo universitario- académico. Como ya ha referido Gadamer, "todo es lenguaje" y en la construcción de significados producidos por los actores sociales, se transmiten en lo cotidiano e históricamente a partir de las enunciaciones, es decir, del discurso.



Son sus ideas sobre la universidad, lo académico, que se comunican entre sí compartiendo sus experiencias, concepciones y creencias, lo que les da un sentido a sus modos de construir su realidad universitaria. Es desde este enfoque que el presente reporte tiene como propósito un estudio social de ciencia con universitarios desde dos concepciones



teóricas: las representaciones sociales de Serge Moscovici y los Imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis para hacer 'visible' en un breve ejercicio, cómo un estudiante 'piensa la investigación y la ciencia' desde su carrera y lo comparte con los demás pares que le acompañan en una formación igual, en otras palabras, cómo conforman sus representaciones y sus imaginarios sociales.

DESARROLLO

La teoría de las representaciones sociales surgió en 1961 con el psicólogo rumano-francés Serge Moscovici. Apoyándose en los postulados de Emile Durkheim acerca del sentido común y la conformación de saberes colectivos, Moscovici formuló su noción de representaciones sociales que posteriormente fuera tratado en diversas disciplinas de las ciencias sociales. Las representaciones sociales son "una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí" (Abric, 2001: 13). Esta noción de Abric nos permite ver que una vía de comprensión de la realidad, del entorno es a partir de esquemas tanto sociales como cognitivos (Moscovici, 1979) con los cuales le conferimos sentido a lo real.

Estos esquemas no separan, de acuerdo a la propuesta de Moscovici, el sujeto del objeto. Es decir, el objeto solamente existe a partir del sujeto, no hay división, ya que somos las personas quienes le atribuimos la existencia a lo que está a nuestro alrededor, lo configuramos de manera individual y posteriormente lo compartimos socialmente. Dice Jodelet es "una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social" (1989:36). Aquí es donde se vislumbran las 'formas de conocimiento, esquemas interpretativos de la investigación y la ciencia' que elaboran los estudiantes.

Las definiciones tradicionales de Moscovici, se ven re-estructuradas desde la propuesta de Abric al proponer la hipótesis del núcleo central. Para este proyecto retomo sus enunciaciones en las que toda representación posee una estructura conformada por un núcleo central y elementos periféricos. En cuanto a su estructura, la representación es constituida de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes a propósito de un objeto dado –en este caso la ciencia y la investigación-. Su análisis requiere de la identificación de contenido y estructura. En esta organización, una representación muestra a los elementos jerarquizados y toda la representación está organizada alrededor de un núcleo constituido por uno o varios elementos que dan su significación a la representación. El núcleo tiene dos funciones: Función generadora que crea y transforma la significación y la función organizadora que determina las uniones de los demás elementos de la representación. Los elementos periféricos se organizan alrededor del núcleo central y están en relación directa con él. Determinados por el núcleo, abarcan informaciones retenidas,

seleccionadas e interpretadas, juicios formulados al respecto del objeto y su entorno, estereotipos y creencias, ilustran, aclaran, justifican la significación que otorga el núcleo.

En un ejercicio de reflexión y tejidos teóricos, la noción de imaginarios sociales es una categoría que se desprende de las tesis teóricas propuestas por Cornelius Castoriadis y que hace mancuerna con las representaciones sociales de Moscovici.

Articulado este enfoque teórico desde varias disciplinas como la filosofía, la sociología, la política, economía y el psicoanálisis Castoriadis formula un trabajo en donde explica dimensiones sociales desde lo que él llama la elucidación. Este último término, es "un esfuerzo de problematización y análisis [...] una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, o que pensamos y lo que damos por sentado como un saber 'válido', 'natural' o 'establecido'" (Anzaldúa, 2010: 12).

La obra que Castoriadis elaboró y se convirtió en la argumentación fundamental de las tesis de los imaginarios fue "La institución imaginaria de la sociedad", de manera central una concepción de imaginario que coloca como el centro de una compleja y fundamentada teoría, que tiene por núcleo la idea central de que el sujeto y la sociedad se constituyen y se instituyen imaginariamente (Anzaldúa, 2010).

En la propuesta castoriadiana, surge entonces la noción de magma, entendida como un conjunto de significaciones y de creación de sentido. El autor parte de que los seres humanos poseen la capacidad de crear figuras, imágenes siendo así que se instituya a sí mismo e instituya a la sociedad. Llevando este discurso hacia lo colectivo y separándose de lo individual, tenemos por lo tanto que la sociedad es autocreación y autoinstitución. De esta manera tenemos que "lo que instituye y transforma a la sociedad es lo imaginario. El ser humano organiza y ordena a su mundo a partir de crear formas e imágenes que lo dotan de significado y sentido" (Anzaldúa, 2010: 26). Sobre este punto Castoriadis refiere: "Cada sociedad crea un magma de significaciones imaginarias sociales, irreductibles a la funcionalidad o a la "racionalidad", encarnadas en y por sus instituciones y que constituyen en cada caso un mundo propio ("natural" y "social")" (Castoriadis, citado en Anzaldúa, 2010:26).

Para Castoriadis cuando se habla de lo imaginario se refiere a significaciones y construcciones de sentido, una creación indeterminada de figuras, imágenes que actúan como significaciones. "Lo imaginario es aquello a partir de lo cual las cosas son (significan), pueden ser presentadas (o re-presentadas) y cobran sentido" (Anzaldúa, 2010: 30). Lo imaginario se puede presentar en dos tipos de dominio: el de la psique – individual o radical y el histórico social. Son estos últimos los que corresponden a lo colectivo e histórico donde se comparten las representaciones sociales. Precisamente en este argumento cabe la mención de las creencias nucleicas sobre la ciencia e investigación ya instituidas socialmente en la



más importante mediación formativa que es la Institución de la escuela-universidad. La influencia de significaciones ofrecidas y compartidas en los espacios académicos de los estudios de nivel medio, medio superior y superior por la institución, se vuelve el instituido absorbido por el estudiante que a su vez va instituyendo el sentido.

Finalmente, he de mencionar que lo que se constituye como imaginario social produce organización de sentido que se cristaliza en la cultura, en los mitos, los sistemas simbólicos y en los valores que fungen como esquemas reguladores de las relaciones sociales entre sujetos y con las instituciones (Anzaldúa, 2010), considerando por lo tanto preguntas que nos llevan a reflexionar acerca de ¿cómo se producen y transmiten las creencias sobre la ciencia e investigación en los universitarios? ¿existen influencias de lo instituido en etapas previas a la universidad?

Es fundamental para que este acercamiento a los imaginarios integrar un eje sustantivo en términos del ámbito educativo: el constructivismo. Esta corriente pedagógica cuyo paradigma plantea que los procesos de enseñanza aprendizaje son dinámicos, donde el estudiante toma una posición interactiva donde ya posee conocimientos que va acomodando e integrando en una construcción constante. La argumentación del constructivismo es como sigue:

La concepción central del constructivismo es que el aprendiz es un sujeto activo y responsable de su propio aprendizaje que participa de un proceso de socialización en el que construye conocimiento que le es propio, pero que se mantiene en la validez que otorga el campo de conocimiento específico al que corresponda (Moreno, 2010: 223)

Siendo así, el constructivismo implica que cada estudiante trae una serie de experiencias previas, que en el caso de esta investigación centrada en representaciones de ciencia, puede ser significada previamente. El constructivismo por lo tanto, nos refiere desde esta perspectiva que los estudiantes cuando llegan a la universidad, la selección de su profesión tendrán que ver con lo instituido previamente (llamado *legein*) y las significaciones centrales ex nihilo *castoridianas*. Desde ahí, un universitario podrá significar el quehacer científico para sí, para su profesión en un paradigma constructivista. Por otra parte, la institución que ya he referido, nos permite identificar su juego y rol en las apreciaciones del estudiantado, la universidad como institución con sus estrategias de difusión o no, científicas, así como sus diseños de currículos escolares, determinará rutas e itinerarios que un estudiante podrá seguir en una vocación o no por la ciencia. Es así que la categoría de la intervención educativa asume una participación importante en términos institucionales en la conformación de los imaginarios no sólo radicales (individuales) sino en los sociales (históricos):

La intervención como un proceso intencionado, establecido por la institución educativa – a la manera en que Castoriadis concibe la institución- orientada por un conjunto de creencias derivadas de lo político y lo axiológico que se articulan con concepciones teóricas, formulaciones metodológicas y recomendaciones prácticas que generalmente toman forma en técnicas, estrategias y medios que se implementan en el aula. (Moreno, 2010: 221)

La institucionalidad de la universidad puede llegar a determinar las significaciones, para identificar y analizar éstas, es que se aplicó la metodología cualitativa, donde se ejecutaron tres sesiones de grupo identificando perfiles universitarios. El análisis de cada uno de estos perfiles se encuentra en las siguientes líneas.

La pregunta de investigación que originó la investigación que se reporta en síntesis en el presente trabajo, fue la siguiente: ¿Cuál es el imaginario que poseen los universitarios sobre la Ciencia y su repercusión en la cercanía a la cultura de la investigación?

Siendo así, que la hipótesis interpretativa orientadora del análisis del fenómeno en comento es que La formación previa en etapas de educación de un estudiante universitario determina sus apreciaciones y construcciones significativas respecto a su interpretación sobre ciencia e investigación, determinándole en su cercanía o lejanía al quehacer científico produciéndole el efecto vitrina.

MÉTODO

La investigación se realizó con una metodología Cualitativa – Interpretativa. Para la correcta triangulación de la información documental,

conceptual y de campo se utilizó un método analítico en el que la técnica de investigación cualitativa de las sesiones de grupo focal fue la estrategia aplicada a estudiantes universitarios seleccionados conforme a áreas disciplinares: carreras de ciencias naturales (aplicadas o puras), administrativas y sociales o de humanidades.

Las sesiones de grupo corresponden a un total de 15 participantes de las carreras de Ingeniería en Biotecnología, Ingeniería en Sistemas, Ingeniería Industrial, Arquitectura, Administración Pública, Derecho, Psicología Organizacional, Comunicación y Diseño Industrial. Las universidades de donde son estudiantes los participantes de las sesiones de grupo fueron: Universidad de León, Universidad de Guanajuato, Universidad de La Salle, Tecnológico de León y el Instituto Politécnico Nacional, todos campus de la ciudad de León, Guanajuato.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del trabajo de campo a partir de la metodología cualitativa de los grupos de discusión, están vertidos a partir de 2 categorías básicas:

1. La educación formal y la imagen de la ciencia. La influencia de la escuela (elementos internos formales) en el rechazo o aceptación de la ciencia y su difusión institucional.
2. La cercanía de los estudiantes al quehacer científico por medio de la investigación y la identificación de la imagen de la ciencia de acuerdo a la disciplina de la licenciatura que se estudia.

Adicional a estos ejes, tomo como referencia distributiva los tres grupos analizados de acuerdo a un perfil académico de formación universitaria. Finalmente, hago una conexión y análisis de los resultados desde la teoría de las representaciones sociales el núcleo central y sus elementos.

a) La influencia de los estudios previos en la imagen de la ciencia en universitarios (lo instituido)

Las apreciaciones de los universitarios dejaron la descripción de que su percepción de la ciencia en base a sus estudios anteriores está muy soportada en las actividades propias de la enseñanza. Particularmente en la etapa de la educación básica y media básica identifican el trabajo científico más como actividades lúdicas, experimentos y desgastes (particularmente en secundaria) sobre lo que representan los trabajos escolares:

“Yo de chica no fui, todavía no soy muy afecta a la ciencia no me causa tanta emoción, yo creo que a lo mejor mis acercamientos a la ciencia fueron los trabajos que me dejaron en la escuela ¿no? Como hacer este una célula o el teorema de Pitágoras cosas así ¿no? Más didácticas y bueno a mí, sí me ayudaron mucho a hacer mis trabajos, entonces no me causaba esa emoción” [Martha, estudiante de Derecho]

“Pues sólo los trabajos que dejaban en clase o sea, cuestiones de que ¿por qué el agua cambia de estado? O no sé, cosas de ¿por qué suben o bajan las cosas? O sea, simplemente cuestiones de escuela más allá no, tampoco me interesa tanto la ciencia.” [Marina, estudiante de Derecho]

“Que ponías un globo con bicarbonato y abajo vinagre y se inflaba el globo”. [Gamaliel, estudiante de Comunicación]

“De hecho a mí lo que me pasó en la primaria fue que, a mí me encantaba, de hecho se me hacía muy divertido hacer esos experimentos, era la materia y a parte como que se me hacía una distracción, pero mi desilusión acerca de ser químico o algo así fue en la secundaria, ya cuando me empezaron a decir, no lo del globo pasa por que tienes que hacer esto y aprendete esto y ya fue cuando, a mira, no como que ya no está tan divertido, ya cuando empezabas a hacer nomenclaturas, perdí la ilusión.” [Ana María, estudiante de Diseño Industrial]

Refieren que el paso de lo conceptual a lo práctico en ejercicios de aplicación de las matemáticas particularmente en segundo grado, fue un determinante para rechazar carreras científicas y el paso de la memorización de conceptos a los laboratorios, como algo no deseable. La selección de la carrera de humanidades o sociales en algunos casos se dio en base al rechazo de las matemáticas.

En el núcleo de las representaciones, los estudiantes asumen que no les parecía atractiva la ciencia pero sí su gusto por contenidos televisivo



tales como los programas de El mundo de Beakman¹, y personajes tales como el Ecoloco², Hulk³, superhéroes y Pinki y cerebro⁴.

"[...] de caricaturas, bien es que... todos los héroes de X Man tienen un accidente o algo y pues a muchos los ponen pero por ejemplo a Hulk lo ponen como a un científico que tuvo un accidente llegó a ser eso, pero no pasa de que lo veas con bata, o sea no es un acercamiento tan así, no nada más el nombramiento, yo pienso, y en muchos casos también no sé el de los 4 fantásticos, en muchos más, no recuerdo más, hay más, pero ahorita son los que recuerdo más" (Noé, estudiante de Arquitectura)

"Yo de niño quería ser astronauta, me acuerdo cuando vi la película de Armagedon, la verdad me pegó así de, dije, no yo quiero ser como Bruce Willis" [Efraín, estudiante de Comunicación]

"Digo yo siempre he visto las Chicas Súper Poderosas y su papá era un científico" [Ana María, estudiante de Diseño Industrial]

La construcción imaginaria respecto a las cualidades y características de un científico, los participantes mencionaron que los candidatos a trabajar en ciencia son personas:

1. Muy curiosas
2. Se están preguntando todo el tiempo por qué.
3. Pacientes
4. Fríos e inexpresivos
5. Analíticos
6. Responsables
7. Se quebran la cabeza
8. Metódicos
9. Con capacidad intelectual

Sobre estas cualidades o características mencionaron:

"Alguien responsable, no sé, o sea, fuera del rol social, fuera de diversión, borrachera, fuera de todo," [Efraín, estudiante de Comunicación]

"Sabe a lo que va, alguien que está dispuesto a quebrarse la cabeza, está haciendo trabajos, bitácoras" [Ramón, estudiante de Comunicación]

"Un científico es muy poco el contacto que tiene con la gente, y no por antisocial, sino porque su profesión o su carrera no se lo permite, o le pide que esté enfocado en lo que está haciendo," [Gamaliel, estudiante de Comunicación]

Podemos observar el componente de la convivencia cotidiana de la representación social en la que las influencias externas pueden dar una fuerte orientación a las interpretaciones, esto deja ver la estructura y el núcleo central así como los elementos periféricos. El núcleo central como lo plantea Abric es coyuntural con la propuesta de Castoriadis en lo que refiere a las significaciones centrales ex nihilo, el análisis de los grupos nos dejó observar que en los núcleos centrales está la educación formal y las influencias mediáticas.

De manera muy marcada estos dos aspectos fungieron como creadores de sentido en los estudiantes, las figuras de profesores, las actividades realizadas en el pasado y vinculadas con la ciencia así como los personajes fantásticos de superhéroes y científicos ficcionales, configuraron de manera dura el centro significativo y núcleo. Los elementos periféricos que son organizados en base al centro son los que susceptibles de modificarse, su significación representa un sistema interpretativo, por ejemplo, una maestra que dice "no, no puedes ser astronauta", los medios televisivos que dictan que los personajes de ciencia "están locos" o que "es muy difícil llegar a la ciencia", así como la visión de un científico "villano". Todos estos:

1 Programa de televisión educativa y de divulgación científica norteamericano. Realizó 4 temporadas entre los años de 1992 a 1997.

2 Villano que contaminaba el medio ambiente en el programa 'Odisea Burbujas' que se emitió de 1979 a 1984. Este programa mexicano se orientó a la divulgación científica y cultural.

3 El increíble Hulk, es un superhéroe creado por Stan Lee y Marvel Comics en 1962. El personaje es un científico llamado Bruce Banner que expuesto a rayos gamma por una bomba y así, cada que tiene un estado de furia activa su sistema nervioso y se convierte en Hulk.

4 Pinki y cerebro son una serie animada de Animaniacs, producida por Steven Spielberg y Warner Bros. entre 1995 y 1998. Son dos ratones del Laboratorio Acme y que fueron alterados genéticamente. Cerebro es uno de ellos y quien controla todo pues siempre quiere conquistar al mundo, asumiéndose como un científico con el complejo de Napoleón, en mancuerna con Pinki intenta dominar el mundo todas las noches.



esfuerzo, dificultad, trabajo académico, capacidades y habilidades de investigación, son elementos periféricos de la significación y que regulan la forma interpretativa del imaginario social que parte de la parte de la psique individual para llevarla a lo colectivo en lo social histórico. Podemos observar que con estas representaciones, para algunos estudiantes la ciencia es lejana a su profesión y formación académica.

Desde la mirada castoriadiana es importante remarcar lo instituyente y lo instituido. Sobre lo primero la capacidad creativa de los estudiantes que están en este juego regulador y de defensa de la creencia en una posible y constante adaptación de la significación, de igual manera lo instituido por la sociedad, por la institución educativa y mediática de lo que debe ser como actividad y quehacer científico e investigativo.

b) Cercanía a la investigación de los estudiantes de acuerdo a su profesión

Los estudiantes universitarios de disciplinas de ciencias naturales refirieron una mayor cercanía e identificación de las labores relacionadas con la ciencia. Proponen que en sus profesiones se puede desarrollar la investigación aunque no todos aceptaron se dedicarían a estas actividades profesionales. A diferencia de éstos, los estudiantes de carreras en ciencias sociales relacionan la ciencia e investigación con documentales, películas, libros o productos innovadores. Finalmente los que forman parte de áreas administrativas son los que mostraron la mayor lejanía al quehacer científico interpretándolo como algo totalmente ajeno, excepto aquellos estudiantes de psicología organizacional.

CONCLUSIONES

Como conclusiones generales encontramos que:

1. Existe una influencia desde lo instituido socialmente en la conformación de la escuela, la educación formal de las etapas básica, media y media superior, son un referente interpretativo que genera el magna de significaciones de los estudiantes no sólo para la selección de su carrera sino también, para la apreciación y cercanía sobre la ciencia.

2. Los universitarios poseen una serie de referentes mediáticos del estereotipo de científico y la imagen de ciencia lejana a la realidad.

3. Los estudiantes, dependiendo de su carrera y área, sean de ciencias naturales, sociales, humanidad o administrativas, formulan su



conocimiento y acercamiento a la ciencia. Los estudiantes de ciencias exactas poseen una imagen mucho más clara del quehacer científico, la ciencia, lo que se investiga en sus áreas, a diferencia de los estudiantes de las áreas de humanidades que poseen poco conocimiento de lo que es la ciencia y todo lo asocian a un pensamiento audiovisual vinculando el ejercicio científico desde la televisión y el cine. Por su parte los universitarios de carreras en áreas de administrativo, no tienen ningún referente, completamente ausentes de nociones de ciencia y mucho menos en su disciplina, mostraron una gran confusión.

4. Los estudiantes tienen representaciones sociales cuyo núcleo central está conformado por lo que también Castoriadis refiere como significaciones centrales ex nihilo, que en este caso radican en: la educación formal institucionalizada y los referentes mediáticos y orbitando a su alrededor, los elementos periféricos de significaciones paralelas.

5. El efecto vitrina definido como la cercanía o lejanía hacia la ciencia, la percepción de que no es un campo al que se tenga acceso, se dio mucho más en las disciplinas de áreas de ciencias sociales, humanidades y administrativas. A diferencia de las ciencias exactas cuyo efecto vitrina es mucho más reducido.

La formación de los estudiantes universitarios implica sin duda el cabal cumplimiento de contenidos de un plan de estudios y desarrollo de competencias estratégicas para el desempeño profesional y laboral. Pero, encuentro importante no abandonar el registro de las vocaciones en ciencia e investigación en un conocimiento de las interpretaciones que poseen acerca de estas actividades. Formar universitarios que identifiquen como espacio y veta laboral el desarrollo profundo intelectual en la inspiración por la investigación, separándolo del efecto vitrina y acercándolo a una realidad de proyección científica, finalmente, es éste uno de los objetivos fundacionales de la universidad como institución social.



REFERENCIAS

- Abric, Jean Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán. Ambassade de France CCC-IFAL.
- Alfonso Bernal, Nohora Elisabeth. *Representaciones sociales y prácticas investigativas*. Extraído desde: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/itin/article/viewFile/195/195>
- Anzaldúa Arce, Raúl (Coord) (2010). *Imaginario social: creación de sentido*. (Horizontes educativos). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Araya Umaña, Sandra. *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Extraído desde: <http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Cuaderno127.pdf>
- Casas, Rosalba, Luna Matilde y Gutiérrez Georgina (2003). *Los Estudios Sociales en México*. En Reynaga Obregón, Sonia (2003). *Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología. La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Vol. 6. México: COMIE.
- Castoriadis, Cornelius (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. España: Tusquets.
- Chávez Méndez Ma. Guadalupe. *De cuerpo entero todo por hablar de música, reflexión técnica y metodológica del grupo de discusión*, Universidad de Colima, 2004
- De la Peña, José Antonio (2005). *La percepción pública de la ciencia en México*. *Revista Ciencias* abril-junio 078. México: UNAM.
- Güemes, Carmela R. & Piña, Juan Manuel. (2003). "Imaginario". En: Piña, Juan Manuel; Furlan, Alfredo & Sañudo, Lya. (Coordinadores) (2003). *Actores, acciones y prácticas educativas*. Colección: *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Ivic, Ivan (1994). *Lev Semionovich Vygotsky. (1896-1934)*. *Revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 3-4, 1994, págs. 773-799.
- Jodelet, Denise (2000). *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: UNAM.
- Mireles, Olivia & Cuevas, Yazmín. (2003) "Representaciones". En: Piña, Juan Manuel; Furlan, Alfredo & Sañudo, Lya. (Coordinadores) (2003). *Actores, acciones y prácticas educativas*. Colección: *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Moreno Macías, María de los Ángeles (2010). "La intervención educativa y sus implicaciones de sentido" En: Anzaldúa Arce, Raúl (Coord) (2010). *Imaginario social: creación de sentido*. (Horizontes educativos). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Moscovici, Serge (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Piña, Juan Manuel; Furlan, Alfredo & Sañudo, Lya. (Coordinadores) (2003). *Actores, acciones y prácticas educativas*. Colección: *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.
- Roqueplo, Phillipe (1983). *El reparto del saber. Ciencia, cultura, divulgación*. Argentina: Gedisa. Colección límites de la ciencia. Vol. 3.
- Valencia Abundiz, Silvia (coord.) (2006). *Representaciones sociales. Alteridad, Epistemología y movimientos sociales*. México: Universidad de Guadalajara, Maison Des Sciences Del'Homme.



La ética dialógica en la educación media superior en México: reflexión sobre su pertinencia como marco normativo para la construcción deliberativa de conocimiento en el aula

L.C. y Mtro. José Barroso Gómez

Catedrático en la Facultad de Comunicación de la Universidad de León,
Plantel León Paraísos



Palabras clave:

Ética dialógica, ética del discurso de Apel, teoría de la acción comunicativa de Habermas, interacción comunicativa, marco normativo, conocimiento, posmodernidad, Educación Media Superior (EMS), Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Resumen:

El presente trabajo tiene por objeto establecer reflexivamente una relación novedosa entre la ética dialógica y la interacción comunicativa entre docente y discentes en las aulas de Educación Media Superior en México. La ética del discurso de Karl Otto Apel puede contemplarse como un marco normativo de alto valor ético en la formación integral de los jóvenes, ya que privilegia un ejercicio de libertad en el estudiante mexicano en cuestión a partir de una conciencia de deberes cívicos. Paralelamente, se toma de la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas la posibilidad de plantear en el salón de clases un procedimiento deliberativo entre alumnos y docente que dé lugar al debate y al diálogo, con el fin de promover el establecimiento de una convivencia más adecuada entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, de lo cual podría derivarse un mejor desarrollo de los conocimientos por parte de los estudiantes de Educación Media Superior (EMS).

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta enseguida debe leerse como un primer acercamiento de tipo reflexivo en el cual la intención es pensar a la Educación Media Superior (EMS) desde la ética del discurso y la teoría de la acción comunicativa. La idea es esgrimir argumentos para considerar que la ética dialógica puede ser un modelo normativo de valor para la mejora de las acciones educativas que tienen lugar en el nivel bachillerato. Un paso posterior sería proponer algunas estrategias de implementación de tipo más práctico, lo cual por ahora, está fuera del alcance de la investigación desarrollada.

La metodología de esta investigación emplea como perspectiva general la hermenéutica, mediante las categorías de análisis de intertextualidad, debate entre autores y aplicación del círculo hermenéutico como modelo interpretativo, todo ello con el fin de dar cuenta de la reflexión ética y filosófica inherente al trabajo.

Se prevé mostrar que la ética del discurso y la teoría de la acción comunicativa pueden constituir un modelo procedimental ético viable, que pondere las libertades y las responsabilidades de los jóvenes mexicanos que estudian a nivel medio superior, a la par de portar una fórmula válida para normar ciertas condiciones de validez en los interdiscursos a nivel de diálogo y debate, como forma pertinente para el desarrollo de conocimientos y competencias en el trabajo dentro del aula. Todo ello, considerando ampliamente tanto el modelo educativo vigente como las posibles circunstancias de crisis ética y educativa planteadas en el desarrollo del ensayo.

DESARROLLO

1. LA ÉTICA DEL DISCURSO DE APEL Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA DE HABERMAS: ASPECTOS FUNDAMENTALES Y RESPUESTAS A ALGUNAS OBJECIONES

Al seguir una argumentación hermenéutica¹ como eje metodológico del trabajo, se abordan los principales puntos sostenidos por ambos autores buscando matizarlos y complementarlos, efectuando un ejercicio intertextual al ponerlos en diálogo con algunos otros autores y posturas. Este trabajo de interpretación constituirá la base teórica de la investigación.

1.1. PLANTEAMIENTO DE APEL

Apel plantea la ética del discurso como una filosofía de carácter pragmático-trascendental. Comparte sus bases con Habermas, estableciendo como diferencia con éste último, el empleo del discurso argumentativo más que la comunicación en general: es mediante discursos argumentativos que se asume una corresponsabilidad interhumana trascendental para consensuar normas morales. Apel encuentra en el discurso argumentativo un a priori irrefragable como fundamentación última de los actos morales, que resuelve el "solipsismo metódico" de Kant, quien sostenía la idea de un yo racional que piensa en soledad, para transitar hacia el encuentro de un yo argumentador que dialoga y construye consensos con los demás: "sólo queda mostrar si, o en qué medida, una transformación pragmático-trascendental de la filosofía trascendental puede conseguir la fundamentación última de la ética que fracasó en Kant, sustituyendo el a priori irrefragable del «Yo pienso» por el a priori del «Yo argumento»" (Apel, 1991: 154).

Sobre su propuesta el propio Apel menciona lo siguiente: "En este contexto de una intencionada transformación de la filosofía trascendental jugaba desde el comienzo un rol central la consideración del lenguaje, faltante en Kant. Sugerencias más antiguas a través de Hamann, Herder y

¹ La hermenéutica constituye un acto de interpretación y comprensión sistémica del texto. Para la hermenéutica comprender es interiorizar (fluir el texto desde nuestra subjetividad). "Tres acciones... constituyen la operatividad del círculo hermenéutico: comprender, participar en el acontecer de la tradición y continuar determinándolo desde nosotros mismos" (Prado, 1992: 29). Vattimo agrega que "el pensamiento hermenéutico pone el acento en la pertenencia de observante y observado a un horizonte común, y en la verdad como evento que, en el diálogo entre los dos interlocutores, «pone en obra» y modifica, a la vez, tal horizonte" (Vattimo, 1991: 62).



Wilhelm von Humboldt... se reunían aquí con los exámenes de la filosofía hermenéutica y se asociaban más tarde con las conquistas de la filosofía analítica y semiótica, que se podía encontrar ante todo en Wittgenstein, en la teoría de los actos lingüísticos y en Charles S. Peirce. Así se ampliaba mi proyecto de una hermenéutica trascendental al de una pragmática lingüística trascendental o bien, de una semiótica trascendental" (2004: 22).

Es consciente de los aportes de pensadores neo-aristotélicos pragmático-hermeneutas, como MacIntyre, Gadamer y Rorty, reconociendo la importancia de la tradición en la pre-comprensión que posibilita la fusión de horizontes; sin embargo, se contraponen al relativismo moral e insiste en la necesidad de una fundamentación última como lo propone con su pragmática trascendental: asume una fundamentación abstracta sin soslayar otra referida a la historia (sería absurdo considerar argumentaciones "reales" desde un "punto cero" abstracto), a lo cual llega mediante una ética procedimental. Alude también a autores como Kohlberg y Weber, para insistir en la necesidad de que la ética discursiva se entienda como ética de la responsabilidad, referida a la historia y posweberiana.



Para Apel es plausible lograr una ética universalizable (no "universal", ni estática, en el sentido abstracto y metafísico kantiano) en la práctica real del diálogo interdiscursivo. Alude a las condiciones reales e ideales de comunicación como polos en tensión para contemplar cómo se dan los diálogos argumentales en ciertas condiciones históricas (lo real), pero sin perder de vista el intentar encontrar soluciones generales consensadas y tendientes a resolver la eticidad de la humanidad entera (lo ideal).

1.2. PLANTEAMIENTO DE HABERMAS

Luego de revisar críticamente la noción de "acción social" en diversos enfoques sociológicos, Habermas realiza su aporte de la "acción comunicativa" y del "mundo de la vida" desde una perspectiva más pragmática universal. Afirma que en la acción social hay "acuerdos": búsqueda de respuestas comunes, así como "influencias": ejercicio de poder (1994: 480). Para Habermas las acciones sociales situadas en la economía y en la política son instrumentales, porque los interactuantes son medios entre sí para lograr otros fines distintos, con lo cual no se puede hablar de acciones comunicativas sino estratégicas, que buscan el éxito y no el consenso.

Entiende a la sociedad como sistema y como mundo de la vida: Ubica a la sociedad capitalista como un sistema autosustentable en el que interactúan los subsistemas de la economía de mercado y de la administración burocrática. Retoma la idea del "mundo de la vida" fundamentalmente de la sociología fenomenológica de Alfred Schütz, pero abandona la noción de conciencia de Husserl para replantear al mundo de la vida como "la fuente de donde se obtienen las definiciones de la situación que los implicados presuponen como problemáticas" (Habermas, 2001: 104) a través de pautas de significado.

El mundo de la vida se constituye como una fenomenología del mundo en la que resalta el papel del lenguaje como estructuración y representación, integrado por actores comunicativos que pretenden el entendimiento intersubjetivo, donde se haga valer la superioridad del mejor argumento y con honestidad en su compromiso con la razón.

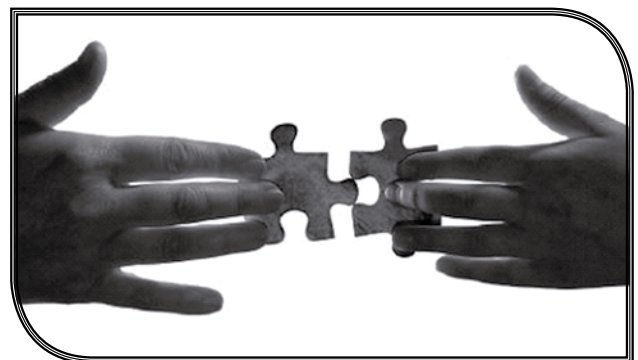
En este mundo de la vida, la identidad individual se construye gracias a la interacción con los demás, debido a que hay tres componentes estructurales que lo constituyen: cultura (recurso significado), sociedad (recurso solidaridad social) y personalidad (recurso fuerza del ego) (Sitton, 2006: 139-143).

Para Habermas, en toda acción comunicativa concurren tres afirmaciones y condiciones de validez: "la verdad en relación con los hechos, la rectitud normativa y la sinceridad. Todos los actos del habla pueden evaluarse en forma crítica bajo estos tres fundamentos: verdad/falsedad, corrección/incorrección, sinceridad/insinceridad" (Sitton, 2006: 107). Habermas afirma que hay una colonización del mundo de la vida mediante la influencia del poder y del dinero, lo cual debe superarse mediante el diálogo intersubjetivo basado en la solidez de los argumentos y no sólo de las normas prefijadas por la economía de mercado o el poder político que "cosifican" las relaciones. El mundo de la vida educativo se encuentra colonizado en sentido habermasiano, dado que la lógica de mercado y del poder penetran en las dinámicas escolares: se está de acuerdo entonces en que la acción comunicativa está llamada a configurar nuevas legitimaciones consensadas como parte de una dinámica escolar diversa y plural en el bachillerato, para intentar una reconstrucción paulatina de un mejor mundo de la vida.

2. EL CONTEXTO GENERAL DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL MÉXICO ACTUAL

En 2008 la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) en México desarrolló la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). "Este sistema busca fortalecer la identidad del nivel en un horizonte de mediano plazo, al identificar con claridad sus objetivos formativos compartidos, que ofrezca opciones pertinentes y relevantes a los estudiantes, con métodos y recursos modernos para el aprendizaje y con mecanismos de evaluación que contribuyan a la calidad educativa, dentro de un marco de integración curricular que potencie los beneficios de la diversidad" (SEMS, 2008: 42). El objetivo de la Reforma Integral es articular los aspectos comunes a los distintos subsistemas de EMS, dado que es muy difícil la movilidad entre instituciones; por otro lado, no se cuenta con una identidad y una política educativa orientada a subsanar las deficiencias y retos en este nivel educativo (cobertura, calidad y equidad). Se busca entonces orientar la finalidad formativa de la EMS en México.

Los principios básicos que guían la RIEMS establecen que "las instituciones de educación media superior tendrían que acordar un núcleo irreductible de conocimientos y destrezas que todo bachiller debiera dominar en ciertos campos formativos o ejes transversales esenciales: lenguajes, capacidades de comunicación, pensamiento matemático, razonamiento científico, comprensión de los procesos históricos, toma de decisiones y desarrollo personal, entre otros" (SEMS, 2008: 42 Y 43). Con la Reforma, todos los alumnos deben acceder a esa base común o estándar mínimo; dicho estándar incluye lenguajes, capacidades de comunicación y desarrollo personal, lo cual articula con la ética discursiva y la acción comunicativa de alguna forma.



De acuerdo con la Reforma Integral en México, los usuarios de la EMS son principalmente jóvenes entre 15 y 19 años (SEMS, 2008: 20), sin dejar de lado que en la práctica también se integran personas de mayor edad. De acuerdo con dicha Reforma Integral, en "promedio, los jóvenes de México tienen su primer trabajo a los 16.4 años, salen de casa de sus padres por



primera vez a los 18.7 años, tienen su primera relación sexual a los 17.5 años” (SEMS, 2008: 20); es decir, el grueso de los estudiantes de EMS se encuentran en un momento fundamental de su vida: El tiempo y espacio dedicado a la interacción en el aula es crucial, porque los jóvenes toman decisiones de alto impacto en sus trayectorias vitales. El Marco Curricular Común planteado en la RIEMS está ubicado en estos enfoques: Basado en desempeños terminales, basado en competencias, que integra la diversidad y que promueve la flexibilidad. Para efectos del presente trabajo, enseguida se dedica un apartado al enfoque basado en competencias porque constituye el modelo educativo que se emplea actualmente en la implementación de la RIEMS, para a la par articularlo someramente con la ética dialógica.

3. EL ENFOQUE BASADO EN COMPETENCIAS. ENTRECUCES CON LA ÉTICA DIALÓGICA

Sobre las competencias la RIEMS retoma diversas definiciones. Se mencionan algunas de ellas: “Conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunirse un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales... Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional



en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)” (Allende y Morones, 2006: 19; en SEMS, 2008: 50).

Para Rodolfo Posada, el concepto de competencia más aceptado es el de “saber hacer en un contexto” que requiere también de “... afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el desempeño, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico” (Posada, 2001: 1). Se manifiesta así un viraje del mero saber hacia un saber hacer, pero mediado por actitudes sociales y éticas.

La RIEMS también menciona que las competencias intentan desarrollar paulatinamente capacidades en el alumno, aclarando que no se trata sólo de aspectos tecnológicos sino que también se abordan “las competencias lingüísticas, esenciales para la comunicación humana; las habilidades sociales, de cuidado de sí mismos, y las competencias morales que permiten el desarrollo personal y la convivencia armónica; las competencias también hacen referencia a las habilidades de pensamiento de orden superior, a la resolución de problemas no sólo prácticos, también teóricos, científicos y filosóficos” (SEMS, 2008: 51).

A pesar de los conceptos vertidos sobre el tema, Andrade reflexiona que hay cierta indefinición respecto a las competencias en educación, sin que haya una definición única aceptada (2008: 56). Esto complejiza el asunto porque la política educativa actual del país implementó una reforma sustentada en el enfoque basado en competencias, sin que, a decir de Andrade, haya una conceptualización clara al respecto. Con todo y ello, se reconoce que la formación por competencias posee un valor que da cabida al desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes; es decir, aborda la posibilidad de generar una educación integral. Es imprescindible señalar que bajo el sistema global de carácter económico y político, en muchos casos las competencias pretendidas en

la EMS están más enfocadas al saber hacer para el desarrollo económico, dejando de lado la mencionada visión integral de la educación. Quizá esto tenga sentido contemplando que la mayoría de las políticas públicas responden al imaginario social de ubicar “bienestar general” sólo como “bienestar económico”. Aparece la colonización del mundo de la vida mencionada por Habermas en supralíneas.

Es un hecho que hay un esfuerzo institucional por orientar la EMS hacia un modelo más integral mediante el enfoque basado en competencias, aunque tal esfuerzo enfrenta aún enormes retos. Es interesante cómo en este punto se logró explicitar algunas confluencias entre las competencias genéricas y transversales pretendidas en la RIEMS con la ética dialógica, a saber: adquisición y desarrollo de lenguajes, capacidades de comunicación, desarrollo personal mediante la autoestima, manejo de afectividad, valores de compromiso y cooperación, manejo de fundamentación conceptual, pensamiento crítico de orden práctico, teórico, científico y filosófico. Esto da a pensar favorablemente en los beneficios que vendría a aportar la aplicación de dicha ética en la EMS.

4. BREVES REFLEXIONES ANTE LA CRISIS EN LA EDUCACIÓN ÉTICA

Aunque parezca un lugar común referirnos a la “crisis posmoderna”, es imposible sustraernos a este fenómeno para acercarnos responsablemente a pensar las posibilidades de la ética comunicativa en la educación de nuestro país. Para Harvey, el eje para entender lo que es la posmodernidad lo constituye la “compresión espacio-temporal” en el mundo capitalista; más allá de la complejidad de la física para definir espacio y tiempo, “las concepciones objetivas de tiempo y espacio se han creado necesariamente a través de las prácticas y procesos materiales que sirven para reproducir la vida social” (2004: 228). Es decir, se pueden entender como manifestaciones simbólicas y sociales a partir de las cuales construimos y desarrollamos nuestra existencia humana.

Nuestro país, al ser un estado-nación occidentalizado, refleja de múltiples formas esta condición posmoderna. Cullen observa que estamos ante una crisis del sujeto, tanto en el ámbito del trabajo como en el de la educación, caracterizada por una crisis de legitimación de los saberes: “Hay que entender que ambos aspectos de la crisis se condensan en la mayor de las crisis: la de los vínculos sociales, capaces de transformar a los sujetos y sus saberes en un proyecto común, regidos por principios éticos de justicia y solidaridad” (Cullen, 1997: 195). En el ámbito específico de la educación, es relativamente fácil que como docentes nos percatemos de algunas de las características de este cambio de época en las situaciones escolares.

Como afirma Llano (1999), la crisis social es un fenómeno sistémico complejo en el orden de la economía, la política y las comunicaciones. En el mismo sentido, se percibe una colonización del mundo de la vida: La lógica dominante del mercado penetra en la educación, lo cual hace que los estudiantes privilegien el tener más que el ser, el individualismo más que el bienestar común, lo superficial más que lo profundo.

Siguiendo a De la Torre (2000), este cambio de época protagonizado por la posmodernidad representa un campo paradójico para posibilitar la enseñanza de los valores. Lo interesante es aprovechar los intersticios generados a partir del incumplimiento de las promesas de la modernidad e intentar insertar valores compartidos, razonados y flexibles. Esta situación representa un reto de enorme magnitud: La posmodernidad no sólo cierra la posibilidad de la formación ética (como aparentemente ocurre), sino que paradójicamente abre la posibilidad de dicha formación.

Es, por así decirlo, natural que el docente acuda al ejercicio de una autoridad per se para intentar dar respuesta al estilo posmoderno de nuestros jóvenes de preparatoria, quienes en muchos casos asumen su libertad mediante la ruptura y el descrédito ante aquello que les signifique “institucional”, del disfrute inmediato, de lo efímero, de aquello que no les demande esfuerzo. Lo anterior se expresa sin el afán de caracterizar estereotípicamente al joven: La intención de este apartado es visibilizar algunas crisis ponderadas por la época posmoderna. Sin embargo, se sostiene que aplicar la autoridad por sí sola no es la respuesta más adecuada para solucionar dichas crisis; se requiere de una postura más sensible y sensata como la que representa la ética dialógica, según lo que se arguye en esta reflexión.



5. VENTAJAS, ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA ÉTICA DISCURSIVA EN LAS AULAS DE EMS ANTE EL MODELO EDUCATIVO VIGENTE

5.1. ÉTICA DIALÓGICA: LIBERTAD Y RESPONSABILIDAD PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO DELIBERATIVO EN UN ENTORNO POSMODERNO

Es conocido que en el mundo occidental contemporáneo la libertad ha adquirido un valor fundamental para nuestro desarrollo como seres humanos. Bajo el contexto posmoderno educativo esto puede derivar en extremos peligrosos: Que el alumno cuestione la autoridad educativa en aras de su "libertad" o que el docente actúe intransigentemente para frenar un (quizá hasta imaginado) libertinaje. Un diálogo de sordos. Ante ello, se hace necesario sensibilizar que en sentido kantiano la libertad per se colisiona con las libertades de los demás, con lo cual todo derecho se articula indefectiblemente con un deber.

Con el modelo de la ética dialógica aplicado en el aula, se privilegia el acercamiento interhumano basado en el ejercicio de las libertades individuales, donde la verdad es buscada por parte de todos los protagonistas del proceso educativo, partiendo de una dinámica comunicativa sustentada en la veracidad, verosimilitud, comprensibilidad del discurso, honestidad y calidad en la argumentación.

5.2. LA ÉTICA COMUNICATIVA Y EL DESARROLLO DE ALGUNAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

La ética dialógica se articula con la tendencia del aprendizaje significativo² y el enfoque basado en competencias, ya que independientemente de la calidad de los conocimientos y de los discursos del docente, lo interesante es observar qué es lo que sabe (y sabe hacer) el alumno, aunado a la forma en que lo expresa y las actitudes que adopta al hacerlo.

En esta reflexión se denotan algunas coincidencias entre las competencias transversales expresadas en la RIEMS y la ética dialógica. Así, esta ética promueve el desarrollo del lenguaje y la capacidad de comunicación en el alumno mediante el manejo de fundamentación conceptual y pensamiento crítico, todo ello con miras a fomentar el librepensamiento que coadyuva en hábitos cívicos de participación y responsabilidad. Es por ello, que una característica esencial es la "comprensibilidad de los discursos"; con este modelo procedimental se propicia que los alumnos sean capaces de producir discursos comprensibles. Con la ética dialógica se pondera la necesidad de que el ejercicio deliberativo en el aula se sustente en el cuidado de la expresión.

Además, es toral el impulso de valores de compromiso y cooperación en los estudiantes. Se considera que la incorporación de la ética discursiva entronca con el planteamiento de la RIEMS en el sentido de dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de un marco normativo que propiciaría en la relación maestros-alumnos una dinámica que permita vivenciar valores éticos fundamentales, tales como: Libertad basada en el respeto ante la diversidad, búsqueda de equidad en las relaciones interhumanas, privilegiar el diálogo intersubjetivo como forma para resolver posibles conflictos. Todo esto da a pensar favorablemente en los beneficios que vendría a aportar la aplicación de dicha ética en la EMS.

5.3. CONFLICTIVIDAD Y ASIMETRÍA EN EL AULA. EL ROL DE LA ÉTICA DISCURSIVA

Cabe recordar la crítica de Maliandi respecto a las situaciones de conflicto y asimetría en las cuales aparece la necesidad de argumentar. Se verá cómo ocurre este fenómeno en el caso de la EMS. Puede suponerse que la intención es lograr que el alumno aprenda lo que debe aprender sin que medie conflicto alguno porque el conocimiento que promueve el docente está legitimado por la institución educativa; además, hay una asimetría inherente a la relación entre docentes y alumnos considerando el rol que juega cada uno de ellos en la situación escolar. Esto puede significar que la ética discursiva quede fuera de lugar en el aula, pues es necesaria en situaciones donde se dirime algún conflicto entre las partes involucradas, pero además debe presuponerse cierto grado de simetría entre los participantes en el diálogo.

Es de considerarse que la situación educativa en sí entraña una situación conflictiva en cierto sentido. Si se retoma la crisis mencionada en supralíneas, se entiende que en ocasiones se torna complicado lograr que el alumno ubique diversos temas como "valiosos" o importantes para él. Es común escuchar a alumnos que cuestionan el "para qué" estudian ciertas materias si son "de relleno" o "no les servirán para nada". Es por ello que el diálogo se convierte en un elemento central para generar consensos ante la pluralidad y la condición educativa posmoderna.

Se debe contemplar también que hay materias que por su propia naturaleza implican un ejercicio de debate y construcción del conocimiento entre alumnos mediante la intervención mediadora del docente, en las cuales la ética dialógica adquiere sentido por derecho propio. Sobre la necesidad de cierta simetría entre docentes y alumnos de EMS, si bien juegan roles distintos es posible que el docente propicie una igualdad de oportunidades para opinar y debatir con miras a fomentar un hábito de participación argumentativa basada en el respeto, la comprensibilidad, la verdad y la honestidad.

5.4. HONESTIDAD Y VERACIDAD EN LOS ARGUMENTOS

Es evidente que se debe defender la libertad de los protagonistas en la educación, pero tal libertad debe fundamentarse en la defensa de la honestidad, de creer en lo que se dice, de hablar con sinceridad. Esto se alude considerando la idea de que en ocasiones el alumno sólo repite lo que el docente quiere escuchar, es indispensable fomentar y defender la libertad del estudiante pero invitarlo a que argumente sus ideas creyendo firmemente en ellas. La honestidad constituye un valor moral que formativamente tiene trascendencia en el aula, pues ante la crisis en la que tanto la economía y la política insisten en instrumentalizar al otro ser humano: El fomento de la verdad personal, del encuentro con el otro sin intención "estratégica", constituye un paso educativo insoslayable.

CONCLUSIONES

1. La ética discursiva de Apel y la teoría de la acción comunicativa de Habermas ofrecen conjuntamente un cuerpo teórico coherente para reflexionar en torno al fenómeno educativo que tiene lugar en la EMS en México. Aunque entre ambos enfoques hay algunos matices y diferencias, coinciden plenamente en que el diálogo intersubjetivo argumentado y basado en condiciones normativas de validez (sinceridad, verdad y corrección), constituye una manera viable para consolidar relaciones humanas sustentadas en el ejercicio de la libertad que es consciente de atender deberes cívicos fundamentales.

2. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) adoptó el enfoque basado en competencias como el modelo educativo adecuado a implementar en el sistema nacional del nivel medio superior, el cual transita de un mero saber hacia un saber hacer más consciente del contexto en que vive el alumno, enmarcado en el logro de habilidades especiales y transversales. Aunque no es objetivo directo del presente estudio discernir sobre este modelo educativo, se encuentra que, si bien constituye un avance en relación a modelos educativos tradicionales, aún hace falta consolidar la implementación de dicho enfoque.

3. La crisis posmoderna permea indefectiblemente en la EMS. Precisamente este contexto de crisis reclama el encuentro de respuestas que intenten dar sentido a la compleja dinámica educativa que tiene lugar en las aulas de nuestro país, por ello se caviló críticamente sobre algunas de las manifestaciones que dicha crisis encarna en la educación ética. Se observa que justamente la RIEMS constituye un esfuerzo que pretende responder a esta necesidad, teniendo en cuenta además el rezago educativo que la propia reforma reconoce y expresa en los datos que presenta en su texto.

Sin embargo, se corre el riesgo de que la aplicación del enfoque basado en competencias se centre más en las competencias especializadas, dada la lógica tecno estructural del sistema-mundo que lleva a los gobiernos a ofrecer soluciones inmediatas a las necesidades de empleo, dejando en segundo plano a las competencias transversales relacionadas con la ética dialógica. Se sostiene entonces que la ética discursiva y la teoría de la acción comunicativa constituyen un modelo procedimental de viable aplicación en el salón de clases, que siendo consciente de las situaciones de crisis educativa en la EMS puede ser de alto valor ético para la búsqueda de una mejor convivencia en la relación interhumana que acontece en el aula.

² En líneas muy generales, el aprendizaje significativo constituye una tendencia educativa que articula con el enfoque basado en competencias, el cual implica el logro de aprendizajes que sean asimilados desde la propia perspectiva del estudiante, en donde los asuntos trabajados en clase sean cercanos a los aspectos vitales que dan sentido a la propia vida del alumno, sin perder de vista los objetivos programados en las materias trabajadas en clase.



4. El modelo de la ética dialógica aplicado en las aulas de EMS da lugar a un acercamiento más simétrico entre los actores educativos (alumnos-docentes), tendiente a la resolución de posibles conflictos, fundamentado en el ejercicio de las libertades individuales acotadas por el respeto a una normatividad fundamental sostenida en la búsqueda de la verdad, la honestidad y la comprensibilidad de los discursos. Como se observa, la implementación de procesos dialógicos de tipo argumental pondera una formación que se articula con competencias éticas y morales: la libertad, la verdad, el compromiso, la colaboración, la solidaridad y el respeto a la dignidad bien pueden ponderarse mediante este modelo.

5. La ética discursiva y comunicativa propicia el desarrollo de habilidades en el manejo del lenguaje y la comunicación por parte de alumnos y docentes³. Esto potencia y actualiza en el alumno su competencia comunicativa, ya que es imprescindible que se exprese comprensiblemente siendo capaz de argumentar sus puntos de vista; con ello se propicia la mejora paulatina de su capacidad discursiva aunado al fomento de hábitos y actitudes en el sentido de la cooperación, la solidaridad y el respeto a los puntos de vista divergentes al suyo. Es notorio que con esto se llega a la idea habermasiana de formar personas conscientes de sus deberes cívicos, lo cual justifica la necesidad del modelo propuesto para la paulatina configuración de hábitos moralmente deseables en los estudiantes de bachillerato en México.

6. La ética dialógica, al ser de tipo deontológico, trascendental y de carácter universalista, para su implementación requiere del convencimiento de los responsables en la toma de decisiones en cuanto a la aplicación de modelos educativos, lo cual por ahora no es objetivo del presente estudio pero se tiene conciencia de su necesidad e importancia futura; no obstante, queda la alternativa de generar estudios posteriores que permitan abonar más información en torno a su plausibilidad. Adicionalmente, el modelo analizado requiere ser comprendido en su justa dimensión y teniendo en cuenta las críticas que sobre el se ciernen.

7. Considerando lo anterior, se concluye que la ética dialógica constituye un modelo procedimental de gran valor normativo para la configuración de una mejor relación interhumana de carácter intersubjetivo entre docentes y alumnos de EMS en México, bajo el marco de la RIEMS publicada en 2008 y considerando la crisis posmoderna ante la cual viven los jóvenes estudiantes de dicho nivel. Sería pertinente considerar la incorporación de dicha ética para promover el ejercicio normativo de las condiciones de validez necesarias para la construcción de conocimiento de tipo deliberativo en las aulas, como parte de una serie de competencias transversales que bien pueden fomentar el desarrollo de hábitos deseables en los estudiantes respecto al ejercicio de su libertad responsable.



³ Se asume principalmente la necesidad de desarrollar las competencias en los alumnos, pero no se debe olvidar que ‘el buen juez por la casa empieza’: es el docente el primero que tiene que formarse debidamente tanto en su destreza para comunicarse y argumentar como en la aplicación de un marco normativo coherente con la ética dialógica: sinceridad, verdad y comprensibilidad.

REFERENCIAS

- Andrade Cázares, R. A. “El enfoque por competencias en educación”. En *Ide@s Concyteg*, Año 3, Nº 39, 8 de septiembre de 2008.
- Apel, K. O. (1991). “La ética del discurso como ética de la responsabilidad. Una transformación postmetafísica de la ética de Kant”. En *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Apel, K. O. (2004). “Reflexión pragmático - trascendental. La perspectiva principal de una transformación kantiana actual”. En *Invenio*. Noviembre. Vol. 7. Nº 013. Rosario Argentina: Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.
- Cullen, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Temas de filosofía de la Educación. Buenos Aires: Paidós.
- De la Torre, M. (2000). “El ciudadano democrático. Utopía sensata de la posmodernidad educativa”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (2). Recuperado el 11 de Julio de 2010, de <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-torre.html>
- Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y Método II. Hermenéutica como tarea teórica y práctica*. España: Sígueme.
- Habermas, J. (1994). “Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa”. En *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. España: Taurus.
- Harvey, D. (2004). *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Posada Álvarez, R. (2001). “Formación superior basada en competencias, interdisciplinaria y trabajo autónomo del estudiante”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 22 de Enero de 2011 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>
- Sitton, J. (2006). *Habermas y la sociedad contemporánea*. México: FCE.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. México: SEP.
- Tobón, Rial, Carretero y García (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Colombia: Alma Mater Magisterio.
- Vattimo, G. (1991). *Ética de la interpretación. Hermenéutica: Nueva koiné*. España: Paidós.



Importancia de la administración y la gestión educativa para consolidar sistemas de educación eficientes



Lic. Tomás Almaguer Hernández

Catedrático en la Facultad de Comunicación de la Universidad de León,
Plantel León Paraísos

Resumen:

La administración es fundamental para las instituciones educativas, pues proporciona teorías, principios y técnicas para optimizar el aprovechamiento de sus recursos humanos y materiales, a la vez, permite afianzar procesos administrativos y educativos eficientes y eficaces, lo que contribuye a mejorar el bienestar de los integrantes de su comunidad e incide en el fortalecimiento de la calidad académica. Tan preponderante es la administración para la educación, que se ha consolidado una rama llamada administración educativa, cuyo fin es que los sistemas educativos tengan el máximo rendimiento posible, logrando objetivos concretos con la mayor calidad. Por su parte, la gestión educativa, es un enfoque de la administración que permite explicar la complejidad y multiplicidad de factores (tanto internos como externos) que confluyen en un sistema escolar, el cual garantiza la eficiencia de la cultura organizacional de las escuelas y sus nexos con el ambiente externo. El rol del profesor como asesor administrativo o bien, como administrador escolar, resulta trascendental para gestar transformaciones benéficas en los sistemas educativos.

Palabras clave:

Administración educativa, gestión educativa, fases del proceso administrativo, profesor-asesor, profesor-administrador, administrador escolar, organización educativa, sistema educativo, instituciones educativas, eficacia, eficiencia, calidad educativa.

INTRODUCCIÓN

La administración constituye un proceso cuyo fin es coordinar a las personas y a los recursos que integran a un sistema social, implementando un conjunto ordenado de estrategias para lograr la mayor eficiencia en su funcionamiento e integración y siguiendo una serie de principios que garanticen el logro de objetivos con la máxima productividad y calidad.

El factor "sistema" es fundamental para la administración, pues ésta es esencialmente sistémica, tanto en su carácter epistemológico como en su campo de aplicación. Se puede conceptualizar al término sistema en dos sentidos. Primero, como un conjunto de reglas estructuradas y enlazadas que conforman una teoría coherente y completa para contribuir al análisis, explicación y desarrollo de determinado fenómeno. Segundo, como un organismo que implica un conjunto de partes interrelacionadas y organizadas de acuerdo con ciertas necesidades, para el logro de un fin en común. (Suárez, 1995, pp. 73-74). Así, el objeto de la administración como un área del saber es consolidar un sistema racional que posibilite el desarrollo eficaz y eficiente de las organizaciones, pero a la vez, todo marco de conocimiento administrativo busca ser aplicado en los organismos sociales, entendidos como sistemas autónomos pero correlacionados con un entorno específico.

De lo anterior, se deduce "que no hay, ni puede haber, administración fuera de una sociedad y, al mismo tiempo, que toda sociedad necesita de los medios técnicos de la administración para el eficaz desarrollo de sus funciones" (Reyes, 2000, p. 48); por lo que, siendo las instituciones educativas un componente de las sociedades, poseen a la administración como propiedad inherente para consolidarse como sistemas funcionales, que deben estar en constante evolución de acuerdo a las demandas de cada contexto sociocultural.

DESARROLLO

Según Münch (2012), la trascendencia que tiene la administración para lograr el éxito en cualquier institución educativa es indiscutible, pues simplifica el trabajo al establecer criterios y métodos para lograr mayor rapidez y efectividad, además de que los principios de la administración contribuyen al bienestar de los integrantes de la comunidad escolar, ya que proporcionan lineamientos para optimizar el aprovechamiento de los recursos y mejorar la relaciones humanas, lo que incide en el mejoramiento de la calidad académica (p. 15).

La administración es tan preponderante para la educación, que se ha consolidado una rama llamada administración educativa, la cual corresponde al "proceso que, en su relación, comporta varias acciones, encadenadas como un conjunto coherente, y ejecutadas para obtener del sistema educativo el máximo rendimiento posible" (Ugalde, 1979, p. 75). Es decir, la administración educativa integra las estrategias, los medios y los actores involucrados en los procesos de educación, coordinándolos para lograr objetivos concretos con la mayor calidad.

En la administración educativa es necesario aplicar las etapas de planeación, organización, dirección, coordinación y control, que Henri Fayol propuso como funciones básicas de la administración, tales etapas, permiten a las instituciones educativas dar forma de manera consciente, viable y constante a sus acciones; buscando la congruencia de sus estructuras y dinámicas de trabajo, con sus sistemas de enseñanza y su filosofía organizacional (integrada por el conjunto de principios, valores, creencias y compromisos que rigen la vida de todos los integrantes).

Tomando como referencia los argumentos de Reyes (2000) y Münch (2012), podemos establecer que las fases del proceso administrativo se implementan simultáneamente en las instituciones educativas de la siguiente manera:





1) Planeación: Permite fijar el curso de las acciones de un instituto, estableciendo los principios que habrán de orientarlo, la secuencia de operaciones para realizarlo y las determinaciones de tiempos y de recursos necesarios para su elaboración. Permite tomar decisiones hoy, sobre lo que habrá de lograrse en el futuro.

2) Organización: Contribuye a ordenar las funciones y las partes del sistema educativo a través de modelos que fomenten el cumplimiento de sus metas y responsabilidades. Gracias a esto, se logra una estructuración técnica de las relaciones entre los roles, niveles y actividades de los elementos materiales y humanos de una escuela con el fin de lograr su máxima eficiencia dentro de los planes y objetivos fijados.

3) Integración: Se ejecuta al momento de articular los elementos de la institución, conlleva a definir y obtener los recursos materiales y humanos señalados en la planeación y la organización, mismos que aseguran el adecuado funcionamiento de las escuelas, sus programas educativos y proyectos académicos.

4) Dirección: Contribuye a que todos los miembros del colegio logren las metas de acuerdo con la planeación y la organización. La gestión directiva es vital para que la institución opere eficientemente, pues debe orientar las acciones para que se satisfagan las demandas propias de cada instituto, las exigencias de la sociedad, así como los requerimientos precisados por los organismos que regulan a la educación. Dirigir eficientemente es realizar todo lo planeado, exige tomar las decisiones más convenientes y emplear la motivación, la comunicación, el liderazgo y la autoridad idóneos para cada sistema escolar.

5) Supervisión: Simultáneamente a la dirección se debe vigilar el cumplimiento de forma adecuada de todas las órdenes emitidas, la función supervisora supone contrastar que las cosas se hagan como fueron ordenadas siguiendo los programas, políticas y reglas de la institución educativa.

6) Control: El control es un medio a través del cual puede reiniciarse el proceso administrativo, contribuye a establecer estándares para evaluar los resultados obtenidos con el objeto de corregir desviaciones, prevenirlas y mejorar continuamente las operaciones. Se considera a la prevención la mejor forma de control, ya que si se prevén las actividades y se capacita al personal para laborar eficientemente, se minimizarán las pérdidas y los errores, pues "a pesar de que una institución educativa cuente con magníficos planes, una estructura organizacional adecuada y una dirección eficiente, no será posible verificar cuál es la situación de la escuela si no existe un mecanismo que evalúe e informe acerca de

los resultados" (Münch, 2012, p. 164). El directivo escolar ha de ser hábil para seleccionar y emplear las estructuras, técnicas y tipos de control que propicien la máxima satisfacción de la institución, de los alumnos, del personal y de la comunidad.

7) Evaluación: Si bien, la evaluación se encuentra aunada a la etapa de control, en la actualidad, es pertinente ubicarla como una fase independiente de las instituciones educativas, ya que la evaluación abarca todos los procedimientos que intervienen en la educación a efectos de mejorar el desempeño y no sólo sirve para conocer resultados. Münch (2012) señala que la evaluación educativa es el mecanismo por el cual una institución puede recibir información constante sobre la manera en que avanza la gestión integral de la educación impartida por ella, de la calidad que puede generar en la formación de sus estudiantes y en referencia al uso de los componentes y actividades que realiza. La acreditación de los programas de estudio, la certificación de profesiones, la normalización de competencias educativas y laborales, abarcan en su conjunto la evaluación de los insumos, los procesos establecidos y los resultados obtenidos (pp. 183-184).

Se demuestra que la aplicación de la administración educativa es un factor medular para propiciar instituciones educativas eficaces y eficientes, las cuales son motivo de orgullo para la sociedad, pues una educación de calidad contribuye a la mejora de la ciudadanía, al progreso comunitario y al desarrollo científico.

El mundo contemporáneo demanda docentes con la capacidad de aplicar los procesos administrativos para desempeñar su labor adecuadamente, esto no sólo asegura la calidad en la educación, también contribuye a impulsar la mejora continua de las instituciones educativas. El profesor, como asesor y administrador escolar puede contribuir en las siguientes tareas:

- 1) Formular estrategias para consolidar relaciones efectivas entre escuela y comunidad.
- 2) Desarrollar planes de estudios de calidad.
- 3) Integrar grupos de trabajo en donde participen alumnos, profesores, padres de familia y distintos agentes sociales.
- 4) La selección de plantilla estudiantil y del personal docente.
- 5) Apoyo en la dirección financiera, para lo cual requiere conocer normas y procedimientos contables y fiscales.



6) Plantear modelos de estructura organizativa definiendo procesos laborales explícitos y regularizados, lo que precisa de conocimientos sobre asesoría burocrática y legal.

El papel de los profesores se ha transformado, ya no sólo debe ser un transmisor de saberes, ha de consolidarse como un asesor, un mediador que tiene como compromiso intelectual y social contribuir a la mejora y a la eficiencia de los sistemas educativos; es por ello, que en la actualidad, se ha consolidado el enfoque de gestión educativa.

La gestión es un instrumento que ayuda a estudiar la organización y estructura institucional, permite enfocar las fases de la administración hacia un programa e institución. Para Escudero (1997) la gestión educativa es el conjunto de acciones realizadas por los actores escolares en relación con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los alumnos aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de un nivel educativo.

Con la gestión educativa se busca explicar la complejidad y multiplicidad de asuntos que confluyen en un sistema escolar, desde una perspectiva holística se analiza el conjunto de procesos y fenómenos que suceden al interior de la escuela para generar acciones de mejora en las áreas que requieran ser optimizadas. Suministrando la gestión educativa se garantiza la eficiencia de la cultura organizacional de la escuela, lo que incluye a directivos, el equipo docente, las instancias de decisión escolar, la filosofía institucional, el entendimiento de sus objetivos e identidad como colectivo, el ambiente de aprendizaje, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los nexos con los actores y factores externos que están relacionados con el trabajo de la escuela.



CONCLUSIÓN

Para garantizar la consolidación de sistemas de educación eficientes han de implementarse los cuatro ámbitos de la gestión educativa cuya esencia deriva del proceso de administración, a saber:

1. Gestión directiva: Referido a la manera en que se orientan y dirigen las instituciones.
2. Gestión pedagógica y académica: Cómo se instruyen acciones para lograr el aprendizaje y desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño profesional y personal de los estudiantes.
3. Gestión administrativa y financiera: Que da soporte al trabajo institucional, tiene a su cargo todo el manejo del talento humano, lo financiero, contable y legal.
4. Gestión de la comunidad: Relaciones de la institución con la sociedad, se busca la participación y la convivencia solidaria con la población y con los sectores productivos.

A través del enfoque de la gestión se reitera que hoy, requerimos que los educadores se formen como administradores para que funjan como asesores, que sean profesionales con conocimientos teóricos y técnicos sobre los procesos de administración para poder gestar transformaciones benéficas en las escuelas.

El mundo contemporáneo es complejo y desafiante, los escenarios globales inciden directamente en todas las organizaciones sociales obligándolas a emprender transformaciones permanentes, la sociedad

reta al sistema educativo a dar respuestas oportunas y pertinentes a las nuevas necesidades de formación de los seres humanos. Los cambios son vertiginosos y acelerados, por lo que se requieren docentes con una visión sistémica que dote de orden al caos que impera en la actualidad, dos herramientas para ello, sin duda son la administración y la gestión educativa.



REFERENCIAS

Münch, Lourdes y Col. Administración de Instituciones Educativas. México, Ed. Trillas, 2012.

Reyes Ponce, Agustín. Administración Moderna. México, Ed. Limusa, 2000.

Suárez Díaz, Reynaldo. La educación: Su filosofía, su psicología y su método. México, Ed. Trillas, 1995.

Ugalde, Luis y col. Educación para transformar el país. Caracas, Publicaciones UCAB-Universidad Católica Andrés Bello, 2012.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

De la administración escolar tradicional a la gestión educativa (2005). Gobierno de Chile y Fundación SEPEC (Servicios de Perfeccionamiento y Capacitación). Obtener en: <http://ceadug.ugto.mx/iglu/Mod%20III/lecturas/DE%20LA%20ADMINISTRACION%20ESCOLAR1.pdf>

Escudero Escorza, Tomás (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa: RELIEVE.

España, Vol. 3, Núm. 1. Obtener en: <http://www.redalyc.org/revista.oe?id=916>

García Garduño, José María (1998). La Administración y Gestión Educativa: Algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México. Universidad Autónoma de

Morelos. Obtener en: http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2004-1/articulo_ensayo1.pdf

La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación (2007). Ministerio de

Educación Nacional. Periódico "Altablero". Colombia, Núm. 42. Septiembre-Noviembre. Obtener en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-137440.html>

Rendón Sosa, Javier de Jesús (Coord.) Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad (2009). Secretaría de Educación Pública. México. Obtener en: http://www2.sep.pdf.gov.mx/programa_escuela_calidad/Materialesdeconsulta/MGEE.pdf



Técnicas y métodos de aprendizaje fotográfico para invidentes y débiles visuales

Lic. Alfredo Vargas Prieto

Catedrático de la Facultad de Comunicación y de Diseño Gráfico de la Universidad de León,
Plantel León Paraísos.



Palabras clave:

Fotografía para invidentes, fotógrafo, alumno invidente, ceguera, didáctica, aprendizaje.

Resumen:

En la presente investigación se pretende analizar los diferentes métodos de enseñanza, saber qué método es más factible, práctico y cómodo para ser utilizado en la enseñanza de un alumno invidente, para que éste sea capaz de utilizar una cámara fotográfica y a través de esta pueda expresar sus sentimientos y forma de pensar.

INTRODUCCIÓN

Este tema toma su interés por la necesidad de saber cómo se puede enseñar a un alumno invidente a utilizar una cámara fotográfica y que tenga una posibilidad de comunicar sus sentimientos a través de imágenes, a sabiendas que éste, no tendrá los mismos parámetros de la óptica para hacer su trabajo, dado que su situación visual es diferente a la de la generalidad de sus compañeros en una universidad convencional.

Existen fotógrafos profesionales invidentes que tienen una vasta producción de imágenes con características técnicas de excelencia, fotógrafos reconocidos a nivel internacional como Terry Hammon, Richard Miller o John Dugdale, quienes han desarrollado más agudamente sus otros sentidos y deben visualizar imágenes con la utilización al máximo de éstos.





Analizando el entorno educativo en la región del Estado de Guanajuato, en la búsqueda documental se ha encontrado muy poca información de esta temática, siendo esto un detonante para hurgar y decidir desarrollar este proyecto, con altas expectativas y logros que trasciendan en el entorno intelectual, académico y profesional del área de la fotografía para invidentes y personas con debilidad visual.

DESARROLLO

Todo comienza con el primer contacto. Saber que se tiene un alumno invidente y que se requiere un tratamiento diferente en cuestión didáctica teórico-práctica, tener un estímulo adecuado para interesarlo en la materia de fotografía. El segundo momento requiere el tacto para tener el primer encuentro, pues es de vital importancia conocer el vocabulario fotográfico para conversar y tener una retroalimentación que muestre el aprendizaje mutuo alumno-profesor y que éste sea la vía adecuada para seguir con el proceso de la enseñanza. Un tercer paso después del contacto, es el didáctico-pedagógico, que permita resultados positivos para el alumno y el docente, todo este proceso para llegar a una metodología de enseñanza aceptable y efectiva.

La primera cuestión implica comprender las características de la ceguera y de la debilidad visual, en conceptos no técnicos ni médicos, se requiere el abordaje desde una perspectiva más psicológica, ello permitirá diferenciar el vocabulario, las actitudes y el entorno requerido para lograr un trato adecuado que nos permita entablar un contacto físico-verbal-sonoro-olfativo con el alumno invidente, esto desde una perspectiva pedagógica que genere el aprendizaje del alumno y del docente en la materia de fotografía. Para ello se requiere el conocimiento de fotógrafos ciegos que son reconocidos a nivel internacional, mencionando sus biografías y acontecimientos de participación en el área fotográfica, tanto en la práctica como en su labor docente y reconocer sus logros, así dándoles mayor difusión, tanto a ellos como sus proyectos y los diferentes grupos que liderean el campo de la discapacidad visual.

En una segunda fase, tendremos el capítulo tres que nos habla de pedagogía en competencias, el cual nos permitirá descubrir cuáles son las estrategias adecuadas para que los ciegos y débiles visuales sean integrados a las prácticas educativas y a la sociedad en general (Inclusión) y que ya no tengan el rechazo de mismas instituciones que por ser discapacitados los relegan a la búsqueda de instituciones educativas con manejo especial.

Esto ayudándonos a generar un método y metodología que nos permita una enseñanza-aprendizaje adecuada para este grupo de personas, siendo esto lo más factible, práctico y cómodo para su aplicación en el aula.

Ya en una tercera fase se tendrán los resultados y el 100% de la propuesta (capítulo 4) que nos permitan obtener un manual o compendio con estrategias didácticas-pedagógicas que nos ayude a aplicar el método y metodología que se pretende utilizar para la enseñanza de la fotografía, siendo este un método de divulgación para alumnos y docentes en el área de la fotografía, beneficiando y apoyando así a las instituciones educativas en la inclusión de personas con ceguera total y débiles visuales, para que en su momento también formen parte de la población económicamente activa en nuestro municipio, estado y por qué no, en el país.

CONCLUSIÓN

Queda por resolver la duda más importante: ¿Cómo se puede enseñar a una persona invidente a fotografiar? Estableciendo un diálogo sobre la fotografía. Así, el acto fotográfico se convierte en una conversación. Entre la persona ciega que maneja la cámara y su ayudante que le informa en todo momento de la posición del sujeto que va a fotografiar, su distancia, el espacio de alrededor, las condiciones de luz...etc. En este caso el invidente tiene algunas guías como el tacto (para tocar al modelo) o el oído (para realizar el foco), que le ayudan a orientarse y le hacen ser cada vez más autónomo. La persona que le acompaña le puede ir informando a medida que avanza.

Concluir un trabajo de esta índole, es dejar muchos cabos sueltos, ya que saber el mundo de posibilidades de su aplicación y aprovechamiento, va a depender del grupo de personas ciegas o con debilidad visual que quieren aprovechar este método o metodología para aprender el arte del manejo de imágenes fotográficas.

Saber que este trabajo está a la mitad de su cauce y que el conocer cómo trabajan, qué hacer y cómo lo hacen, cómo llegan a concluir sus proyectos los fotógrafos ciegos que se mencionan en este escrito, es llegar a comprender un mundo olvidado, o tal vez ignorado por mí, pero que al estar integrando, están permitiendo tener un acercamiento a un mundo de nuevas posibilidades en la fotografía, pues al conocer posibilidades, necesidades, problemas, y limitaciones las cuales van surgiendo en el momento que estás en el campo de trabajo y con las personas ciegas o con débiles visuales y poder dar solución a todas éstas hacen que la experiencia fluya y lleven a un buen término las propuestas metodológicas que se pretenden aportar en esta investigación.

El conocimiento que hasta este momento se ha adquirido, nos ha permitido saber que el lenguaje, la forma de dirigirse y comportarse con personas ciegas o débiles visuales, es el mismo que se utiliza normalmente con las personas que convivimos todos los días y que la forma de tratarlos no debe ser condescendiente o de lástima, o de solucionarles todos sus problemas, ni facilitarles las cosas dada su discapacidad, sino darle el mismo



trato que a todos para no hacerlos dependientes e inútiles o flojos a las situaciones que se les presente en su vida cotidiana.

El aspecto fotográfico es para estas personas, un acercamiento a lo que ellos "ven" y que quisieran que la gente que observa sus imágenes, tengan un amplio panorama de lo que los ciegos y débiles visuales presentan como su visión de la realidad que viven.

Esta investigación queda abierta a más posibilidades y a presentar un manual práctico para que una persona ciega o débil visual se acerque al mundo de la fotografía y que quien quiere enseñar fotografía tenga una herramienta factible para la enseñanza de la misma y que nos podamos sensibilizar aún más a la percepción de la luz y los conceptos que en una fotografía se presentan y que quien pretende tanto enseñar como aprender este arte, no se pierda en un mar de información.



REFERENCIAS

EISNER Elliot W. El Arte y la Creación de la Mente: El Papel de Las Artes Visuales en la Transformación de la Conciencia. Barcelona. Ed. PAIDOS. 2004

Revista Luna Cornea; Número 17 CEGUERA; Enero-Abril-1999, Editorial Centro de la Imagen (CNCA); ISSN 0188-8005.

Revista Integración; revista sobre ceguera y deficiencia visual; número 6 agosto 1991; ISSN: 0214-1892

Revista diecisiete; número 1, año 2012; LA MIRADA INVISIBLE.

ARTÍCULOS

Artículo: Benjamín Mayer Foulkes Ceguera Que Alumbra; Diecisiete

Artículo: Ceguera del alma, ceguera verbal, sordera psíquica: Ludwig Wittgenstein y la psicopatología; Sabine Laúd; Traducción del francés de Hernán Cervantes; Revista Diecisiete

Artículo: El ciego de los bastones ante el ciego de Molyneux: el racionalismo puesto a prueba por el empirismo: Marion Chottin; Traducción del francés de Lucrecia Orensanz; Universidad de París 1 Panthéon-Sorbonne; Revista Diecisiete

Artículo: Fotografar lo invisible. La obra del fotógrafo ciego Gerardo Nigenda; Diecisiete

Artículo: Imágenes desde la ceguera. Evgen Bavčar

Artículo: Itinerarios Evgen Bavčar; Traducción del francés de Lorena Fernández del Valle; Revista Diecisiete

Artículo: La fotografía ciega. Evgen Bavčar

Artículo: La mirada del ciego: entre el mito, la metáfora y lo real Evgen Bavčar; Traducción del francés de Nadxeli Yrizar; Revista Diecisiete

REFERENCIAS

Artículo: Otra mirada Evgen Bavčar; Traducción del francés de Una Pérez Ruiz; Revista Diecisiete

Artículo: Una figura paradójica del siglo de las Luces: el ciego Francine Markovits; Traducción del francés de Lucrecia Orensanz; Revista Diecisiete

Artículo: Significantes invisibles Evgen Bavčar; Traducción del francés de Dominique Bertolotti Thiodat; Revista Diecisiete

ENLACES ELECTRÓNICOS

Evgen Bavčar: La mirada deslumbrante (en línea) obtener en: <http://benjaminmayerfoulkes.blogspot.mx/2006/07/evgen-bavar-la-mirada-deslumbrante>

Sonia Soberats y su Visión Intransferible (en línea) obtener en: <http://www.conapdis.gob.ve/index.php/noticias/375-sonia-soberats-y-su-vision-intransferible->

Definición de ceguera (en línea) obtener en: <http://www.definicion.org/ceguera>

Fotógrafos ciegos: luz en las tinieblas (en línea) obtener en: <http://www.periodistas-es.org/my-blog-dashboard/manuel-lopez/fotografos-ciegos-luz-en-las-tinieblas>

Ceguera y debilidad visual (en línea) obtener en: <http://psicwendyperez13.blogspot.mx/2009/02/ceguera-y-debilidad-visual.html>

Gerardo Nigenda (1967-2010) (en línea) obtener en: <http://www.shamancomunicacion.com/nigenda.html>



Orientación vocacional, identidad vocacional e influencia docente en el alumno



Lic. Brenda Escamilla

Catedrática en las Licenciaturas de Comercio Internacional y Mercadotecnia de la Universidad de León, Plantel León Paraísos

Resumen:

En la presente investigación se pretende analizar las razones que llevan a los individuos a seleccionar los distintos roles a desarrollar en una sociedad, es decir su orientación vocacional, lo cual desemboca en su papel dentro de una empresa.

Palabras clave:

Orientación vocacional, identidad vocacional, influencia docente.

La orientación respecto a las labores que los individuos dentro de una sociedad deben realizar es un tema que se ha ido desarrollando desde mucho tiempo atrás. Platón en "La República" muestra la organización que desde ese entonces ya se daba de forma natural en Grecia, las personas sabían desde su nacimiento cuál sería su vocación, misma que dependía de las circunstancias bajo las que hubiesen nacido.

La historia del desarrollo de la humanidad nos brinda una cronología acerca de cómo los individuos han ido adoptando distintos roles que se han convertido en la actualidad ya no en una simple y sencilla aceptación de lo que le corresponde a cada uno por nacimiento, sino más bien en una elección, que de acuerdo a distintos estudios realizados por expertos en este tema es una combinación de varios factores que se deben analizar para elegir el rol o los roles que se desean desarrollar dentro de una sociedad en la que se vive y se convive con otros individuos y que serán los más convenientes para el individuo.

En realidad, el término orientación vocacional podría decirse que es bastante joven, aunque no es nuevo, pues desde tiempos muy antiguos los seres humanos al convivir en sociedad crearon la necesidad de orientar las labores que todos los individuos debían realizar en pro de la comunidad.

Pudiera decirse entonces de acuerdo con Müller que la vocación es la parte intrínseca del ser humano, algo que no se puede tocar, pero se puede sentir en el momento de tomar una decisión dentro de algún contexto para desarrollar un rol o roles.

Cuando complementamos el término vocación con la palabra identidad, como lo hace López Bonelli al proporcionarnos una acepción conceptual de "Identidad Vocacional"; nos brinda la oportunidad de complementar lo que ya se había mencionado respecto a que la vocación es la parte intrínseca de la OV, ahora bien, la identidad también es algo intrínseco del ser humano, todos tenemos y desarrollamos a lo largo de nuestra vida una identidad propia en la que distintas variables forman parte, pero que no son en este momento nuestro objeto de estudio si no hasta el siguiente capítulo en el que se hablará de los factores que influyen en la OV enfocándonos al aspecto profesional.

En todo caso la Identidad vocacional se refiere al momento en el que nuestra parte intrínseca se hace consciente de la vocación que tenemos y es entonces cuando adquirimos una identidad para desarrollar nuestra vocación.

La OV conlleva un proceso que mientras mejor se comprende y más detenidamente se analice, se podrá obtener el mejor provecho de ella para que el individuo tome decisiones que incrementen la posibilidad o probabilidad del cumplimiento de lo que espera obtener cuando ha hecho una elección en base a la consciencia de este proceso desde una etapa inicial hasta la culminación del mismo.

Como individuos al nacer tenemos que obtener la protección e influencia de los primeros formadores de nuestra vida, que son los que nos rodean, como nuestros padres, hermanos, amigos, vecinos, etc.

Todo esto provoca una modificación importante en las funciones tradicionalmente asignadas al educador y a la escuela, acentuando las de orientación, conducción, organización de la tarea, elucidación – según la expresión de Filloux – de los procesos que ocurren en el aquí y ahora del grupo clase." López Bonelli, 2006, pg. 117.

En muchas ocasiones los alumnos se ven sumamente influenciados por el docente que ellos consideran un individuo a modelar, ya sea por sus conocimientos, por sus actitudes, por sus destrezas o habilidades. Por lo que el docente se llega a convertir en un factor externo de influencia capaz de modificar incluso elementos o factores internos del individuo, al cambiar la percepción del alumno de forma trascendental.

"La función principal del profesor, más que enseñar, instruir o transmitir los conocimientos, será la de facilitar el aprendizaje significativo en sus alumnos. Facilitar este tipo de aprendizaje consiste en liberar la curiosidad, en permitir a los individuos que se orienten a nuevas direcciones dictadas por sus propios intereses, en quitarle las riendas al espíritu de búsqueda, en abrirlo todo al cuestionamiento y a la exploración, en reconocer que todo está en proceso de cambio". (Zarzar Charur, 2004, pgs. 173 y 174)

REFERENCIAS

- López Bonelli, Ángela R. Orientación vocacional como proceso. Argentina. Ed. Bonum, 2006.
- Zarzar Charur, Carlos. La Formación Integral del Alumno: Qué Es y Cómo Propiciarla. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 2004.



El internet como una herramienta de la pedagogía para que el alumno universitario logre la construcción del conocimiento significativo a través del trabajo colaborativo

Lic. Claudia Lorena Pérez Medina
Catedrática de la Universidad de León, Plantel Querétaro



Palabras clave:

Internet, aprendizaje significativo, educación, pedagogía, pensum, trabajo colaborativo.

Resumen:

La enseñanza, apoyada en recursos virtuales, está basada en un modelo educacional cooperativo en el que interactúan profesores, alumnos y programas académicos, usando de apoyo a Internet. La Web, como plataforma, y los nuevos medios, ofrecen numerosos recursos para enriquecer el trabajo en el aula. El Internet, cuando es utilizado como una herramienta de la pedagogía para que el alumno universitario logre la construcción del conocimiento significativo a través del trabajo colaborativo es altamente efectivo.

En una época de profundos cambios socioculturales y económicos, la educación no debe estar al margen, por el contrario debe ser una de las claves principales que permita comprender la realidad compleja en que vivimos, facilitando la adquisición de competencias necesarias para resolverlas. Hoy en día, a principios del siglo XXI, la educación está marcada por grandes transformaciones, producto de los avances científicos y tecnológicos. En este sentido, las universidades juegan un papel protagónico, por cuanto poseen la responsabilidad de la formación del recurso humano que el país requiere. Estas competencias están relacionadas con una auténtica formación a lo largo de la vida, tanto de los estudiantes como de los docentes.

Aún se está en camino hacia esa construcción, en el proceso de enseñanza-aprendizaje-desarrollo, que posibilite la formación de individuos profesionales idóneos y competentes en un contexto social, económico y cultural en constante cambio. En este marco, la pedagogía universitaria juega un rol muy importante y para lo cual el docente debe estar capacitado.

Prieto Castillo (Prieto Castillo, 2005) propone un tipo de educación desde lo alternativo, donde lo alternativo representa siempre el intento de encontrar los aspectos fundamentales del sentido de la educación en el mundo contemporáneo, tratando de encontrar un sentido a las relaciones, situaciones y propuestas pedagógicas.

Este artículo se realiza en el marco del proyecto de investigación denominado "El Internet utilizado como una herramienta de la pedagogía para que el alumno universitario logre la construcción del conocimiento significativo a través del trabajo colaborativo".

La observación cotidiana del aprendizaje que se alcanza en el nivel universitario, permite constatar que, en general, el aprendizaje alcanzado por los estudiantes es superficial y no consiguen desarrollar al máximo sus competencias intelectuales. Este factor debería ser determinante en una



carrera universitaria, donde la mayoría de las veces, se está adquiriendo gran cantidad de contenidos para lo que será el desempeño profesional.

Con base en las ideas propuestas por la UNESCO, se torna importante acotar que el uso pedagógico de Internet para lograr la enseñanza, en la actualidad, debe estar presente en la mayoría de las universidades, como plataforma que permita el desarrollo de las actividades académicas en el pensum de estudio de cada institución, como elemento transformador.

La enseñanza, apoyada en recursos virtuales, está basada en un modelo educacional cooperativo en el que interactúan profesores,





alumnos y programas académicos, usando de apoyo el Internet. Su objetivo es permitir la adquisición de contenidos particulares y la elaboración de conocimientos nuevos a partir del perfeccionamiento de habilidades por parte de los estudiantes, para de esta forma, propiciar el desarrollo del proceso de aprendizaje; esto es, la integración del nuevo conocimiento y de la estrategia utilizada para aprenderlo y aprehenderlo.

La educación soportada en Internet, actúa como herramienta poderosa para docentes, alumnos y comunidades, porque permite acceder a gran cantidad de información o conocimiento movilizadas por actividades de aprendizaje de carácter significativo, que les da a los usuarios la posibilidad de realizar una construcción cognitiva en forma estructurada, guiada y colaborativa. De manera que la educación deberá de estar asociada a la utilización de las tecnologías y herramientas de aprendizaje como complemento a procesos sincrónicos y asincrónicos de comunicación y enseñanza. Se trata, por tanto, de herramientas que facilitan los procesos de aprendizaje, porque hay mediación del acto pedagógico, sustentada en soportes tecnológicos. (Silvio, 2000)

En este sentido, la relación entre tecnología y educación se hace más patente y necesaria. La Web, como plataforma, y los nuevos medios, ofrecen numerosos recursos para enriquecer el trabajo en el aula. Pero además, para incorporarse a las nuevas tendencias de la Web y convertirse en productores, los usuarios deben contar con competencias básicas de la formación escolar: la lectura y la escritura, entre otras habilidades.

En los últimos años la idea de incorporar diferentes tipos de tecnología en situaciones de enseñanza aprendizaje ha provocado diversas reacciones, desde los que creen que el sólo hecho de incluirlas solucionará todos los problemas existentes, hasta los que consideran que el vínculo docente alumno, se verá seriamente afectado.

No es sólo tecnología lo que se necesita para esto, es también, recurso humano capacitado, aprendices que demandan necesidades educativas, que no siempre son las que el sistema puede ofrecer, pero a los cuales están obligados a responder para continuar con su formación. De ahí la necesidad de utilizar la tecnología a favor de estrategias constructivistas que favorezcan la generación de conocimiento y aprendizaje significativos.

Por lo tanto el Internet, cuando es utilizado como una herramienta de la pedagogía para que el alumno universitario logre la construcción del conocimiento significativo a través del trabajo colaborativo es altamente efectivo. En este sentido, la relación entre tecnología y educación se hace más patente y necesaria, así como los nuevos medios, ofrecen numerosos recursos para enriquecer el trabajo en el aula.

REFERENCIAS

- Aznar, Pet. Col. Constructivismo y educación. Valencia, Editorial Tirant lo Blanch, 1992.
- Casado, Ortiz. Claves de la alfabetización digital. México, Ed. Ariel y Fundación Telefónica, 2006.
- Klingler; C. "Psicología Cognitiva". Ciudad de México, Editorial Mc Graw Hill, 2000.
- Sánchez, J. Aprendizaje Visible, tecnología invisible. Santiago de Chile, Dolmex ediciones, 2001.
- Taylor, S. y Bogdan, R. Introducción a los métodos Cualitativos de Investigación (La búsqueda de significados). Barcelona, Ediciones Paidós, 1992.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- "Una estrategia de aprendizaje por descubrimiento basado en el uso de Internet". Area, M. Wesquest. Obtener en Internet: <http://webpages.ull.es/webquest.pdf>
- "The Webquest Pageat". Dodge, B., San Diego State University, EEUU. Febrero, 1998. Obtener de internet: <http://webquest.sdsu.edu/>



Análisis para la innovación de un modelo pedagógico basado en la enseñanza por proyectos hacia la interpretación de fenómenos sociales y naturales para su aplicación en los contenidos de la metodología de proyectos de la Licenciatura en Arquitectura de la Universidad de León, Plantel Salamanca

Lic. Ma. Guadalupe González Arellano

Directora y Catedrática de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de León,
Plantel Salamanca.



Palabras clave:

Modelo pedagógico, fundamentación metodológica, referente teórico, enseñanza por proyectos, arquitectura.

Resumen:

Actualmente el problema que enfrentan los estudiantes que cursan los últimos 5 cuatrimestres de la carrera de arquitectura, es específicamente la fundamentación metodológica con que realizan sus proyectos. Esto confluye en una ausencia teórica y conceptual que sustenta la práctica empírica del diseño. A su vez se ha detectado en trabajos de titulación y proyectos de investigación, que requieren del análisis a partir de enfoques teóricos y se observa que carecen de estructura conceptual para sostener la propuesta arquitectónica práctica. Es por ello que el objetivo de este trabajo se dirige a proporcionar a los docentes de las asignaturas de metodología de proyectos, de la licenciatura en arquitectura, un nuevo modelo pedagógico como un referente teórico para que conjuntamente con los alumnos reflexionen sobre la aplicación del quehacer de la arquitectura en su función real

La multidisciplinariedad que caracteriza el quehacer de la arquitectura en pleno siglo XXI es sin duda una de las facetas que ha adquirido mayor notoriedad en el ámbito humano, refiriéndonos en específico al medio ambiente y la ciudad. La habilidad del arquitecto, estudiante o profesionista no consiste únicamente en diseñar espacios concebidos en su imaginación trasladados al proyecto y construcción, sino que estos deberán estar arraigados y sensibilizados en el respeto y cuidado del medio ambiente para proporcionar a la sociedad un hábitat digno del propio ser humano.

Para esto es necesario tomar en cuenta las diferentes y muy variadas disciplinas, así como técnicas y recursos regionales y culturales de cada país, para desarrollar medios que coadyuven en la solución de los graves problemas de deterioro ambiental en el mundo entero.

Los llamados "next generation" son los estudiantes y profesionistas jóvenes de hoy, agentes de cambio y quienes actualmente se están preparando en las universidades, con el único fin de lograr una participación con calidad y carácter distintivo en la sociedad como verdaderos transformadores ante los cambios que les presenta la humanidad.

Si bien el futuro profesionista depende de él mismo para elegir su forma de estudio o adquirir conocimientos, parte fundamental de este proceso lo llevan a cabo los profesores quienes se encargarán de la tarea nada fácil de proporcionar al alumno las mejores opciones en educación así como una forma de concretar la acción de enseñanza-aprendizaje.

Todas estas interrelaciones entre el profesor, el alumno, el conocimiento y fin de la educación, constituyen el modelo pedagógico que va a construir procedimientos para la enseñanza, reglamentando y normativizando el proceso educativo, definiendo ante todo: qué se debe de enseñar, a quién, con qué procedimientos y bajo qué reglamentos disciplinarios.

Es a partir del modelo pedagógico en general, que se propone para la Universidad de León, en la licenciatura en arquitectura, un nuevo modelo fundamentado en todas esas variables que tiene como un fin común la transformación de conciencia y el cambio de actitud requerido en los miembros de la comunidad educativa.



Fig. 1. Clase Modelo de Proceso Metodológico del Diseño con alumnos de arquitectura de 9º cuatrimestre de la Universidad de León, Plantel Salamanca.



Con este nuevo modelo se pretende superar las limitaciones del modelo pedagógico tradicional considerando las dimensiones prácticas de los fines a alcanzar e implementando la variante interpretativa de la investigación cualitativa, considerada como la parte complementaria.

La reflexión constante hacia el desarrollo del quehacer en arquitectura requiere de una constante búsqueda en la estructuración adecuada de distribuir los medios de los diferentes planes de estudio que respondan a objetivos alcanzables que rescaten y promuevan en los estudiantes una clara visión física y cultural donde la sensibilidad social y el reencuentro con valores éticos sean los objetivos paralelos a su instrumentación profesional.¹

Mediante el modelo pedagógico propio para la educación en arquitectura, se plantea un compromiso con los estudiantes y sus profesores, de avanzar hacia buenos términos con la capacidad que proporcione el cotidiano diálogo entre docentes y alumnos en su participación académica.

Dentro de los factores primordiales que se deben considerar para establecer el modelo pedagógico del quehacer en arquitectura, se respetan algunos puntos tradicionales que se han implementado con otros nuevos para tratar de resolver las condicionantes específicas de acuerdo a sus tres dimensiones básicas:

1. El subsistema teórico, que incluye los paradigmas, fundamentos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos e investigativos, asumidos como referentes, así como principios pedagógicos didácticos existentes y los aportados por el investigador.

2. El subsistema metodológico, que se refiere al contenido del modelo que da respuesta a los aspectos teóricos en que se sustenta, los objetivos pedagógicos y los contenidos de enseñanza.

3. El subsistema práctico que prevé el planeamiento y ratificación práctica del modelo, su implementación y camino para su concreción en la práctica pedagógica y con ello el logro de la transformación esperada.²

Para el nuevo modelo se propone implementar una dimensión que difícilmente se ha pensado en su utilización para las asignaturas de la licenciatura en arquitectura:

4. El subsistema interpretativo formula el diagnóstico en torno al género humano, sus limitantes y delimitantes físicos y psicológicos, evaluación de las exigencias funcionales ergonómicas y antropométricas, y la validación y retroinformación de todas las variables cualitativas que rodean el proyecto.

El fenómeno interpretativo activa la forma participativa de investigar permitiendo que los nuevos conocimientos surjan y se validen sobre una base concreta no sólo práctica sino sustentada en la propia experiencia del ser humano.

¿Por qué incluir la fenomenología interpretativa en un ámbito tan práctico como lo es el quehacer de la arquitectura?

Aunque la arquitectura es una actividad creativa, el estudiante aprende que toda obra de este tipo debe dar solución a problemas que corresponden a una realidad contextual compleja, sin embargo es importante no pasar desapercibido el ejercicio de ciertas aptitudes y actitudes del propio sujeto y que a partir de ellas se estructurarán los factores y se expresará el carácter individual de la obra arquitectónica diseñada.

La fenomenología interpretativa o hermenéutica se fundamenta en los siguientes supuestos filosóficos sobre la persona o ser humano, según Heidegger:

1. Los seres humanos tienen un mundo de relaciones prácticas y compromisos adquiridos en una cultura.
2. La persona como un ser para quien las cosas tienen significado, a través de la actividad práctica.

3. La persona es un ser auto interpretativo. Cuando los seres humanos expresan y actúan frente a lo que ellos están comprometidos o les interesa, toman una posición sobre lo que son.

4. La persona como corporalidad. Ser humano es tener una inteligencia corporal que hace posible involucrarse hábilmente en las situaciones.

5. La persona como un ser temporal. El tiempo es constitutivo del ser o existencia.³

De acuerdo a lo anterior surgen varias preguntas sobre el papel que juega el estudiante para poder llevar a cabo una investigación constructivista-hermenéutica de la contextualización que rodea al ser humano, objeto de estudio como usuario potencial que hará uso del hábitat construido. De esta manera se insiste en que la arquitectura, para su proyección, requiere de recursos o contenidos que se combinen y moldeen procesualmente logrando una condición de anticipación conceptual diagnosticada sobre el contexto.



Fig. 2. Visita de campo en la localidad de "Zapote de Covarrubias", donde estudiantes realizaron un proyecto eco-turístico.

³ Castillo, Edelmira. La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. Universidad del Valle, Cali Colombia, 2000.

REFERENCIAS

Instituto Nacional de estudios e Investigaciones Educativas. Ministerio de Educación de Brasil. Carta UNESCO-UIA.

Flores Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc. Graw Hill. 1994. Santa Fe de Bogotá. Pp. 154, 160-161.

Castillo, Edelmira. La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. Universidad del Valle, Cali Colombia, 2000.

¹ Instituto Nacional de estudios e Investigaciones Educativas. Ministerio de Educación de Brasil. Carta UNESCO-UIA.

² Flores Ochoa, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mc. Graw Hill. 1994. Santa Fe de Bogotá. Pp. 154, 160-161.



Código de ética en los alumnos de Derecho de la Universidad de León

Lic. Aída Esquivel Palmares

Catedrática en las Facultades de Derecho, Comunicación y Arquitectura de la Universidad de León, Plantel Salamanca.



Palabras clave:

Ética profesional, ética jurídica, Código de ética, moral, valores, integridad, praxis, principios éticos, abogados litigantes.

Resumen:

Se determina la aplicabilidad del estudio del Código de ética como parte necesaria de los alumnos de nuevo ingreso en la carrera de Derecho. Para ello se llevó a cabo un proceso en el cual sobresale el desconocimiento tanto de docentes como educandos sobre el mismo, menos aún de la importancia de éste en la vida de todo futuro abogado, obteniéndose una serie de interesantes conclusiones respecto de la utilidad del Código de ética en los alumnos de derecho.

Desde la antigüedad se ha venido manejando desde la reflexión filosófica consideraciones sobre la ética. Ya Platón en su tratado Fedón, evidencia la importancia de lo que existe tras la muerte para regular el propio comportamiento, la justicia dentro del alma. Aristóteles se basó en la premisa de que todo ser humano busca la felicidad, vivir bien y ser feliz, siendo aquello que nos permite realizar la actividad superior, el bien; y entonces se llega a la pregunta ¿cuál es la función propia del hombre?, de donde emergen varias teorías y doctrinas sobre la ética y lo moral, lo correcto y lo incorrecto.

Se dice que la forma correcta de actuar depende del ámbito de acción ética intelectual o ético moral, que están pautadas por las costumbres de la comunidad a la que se pertenece; en una comunidad éticamente sana, cuando se aprende con estas pautas, se vive bien y se vive virtuoso.

Ahora bien, trasladándonos a la realidad social que se tiene en los alumnos de nuevo ingreso de la carrera de la Facultad de Derecho y los nuevos planteamientos y corrientes ideológicas que hoy en día maneja la juventud (en donde no existe un discernimiento entre lo correcto, lo moral,



la ética, la estafa, la manipulación, el plagio, lo inmoral), se ha detectado desde el punto de vista de la enseñanza a nivel universitario, que los estudiantes de Derecho desconocen el Código de ética con que se debe manejar el abogado durante el ejercicio de su profesión, y así desde que están cursando la universidad se desenvuelven sin sentido alguno por la ética, sin respetar, sin responsabilidad de su actos.

Sin embargo durante el transcurso de su carrera hasta llegar a su término, el cuasi-abogado ha aprendido vagamente o conocido deficientemente el Código de ética, de "oidas" porque no es contemplado en la currícula educativa como tal, por lo que al ejercer sus funciones profesionales, no pone en práctica el aspecto ético, conducta que se verá reflejada en su praxis ya como abogados litigantes.

La ética elabora hipótesis, propone conceptos y explica categorías sobre la experiencia moral, normativa, porque establece las normas que determinan lo que está bien y lo que está mal. En otras palabras establece lo que se debe y lo que no se debe hacer; lo que se permite y lo que se prohíbe.

La ética profesional es la parte de la ética que se preocupa de la reflexión sobre el comportamiento del profesional respecto de su profesión. En un sentido general es la que deberíamos aplicar en nuestras actividades profesionales, y exige de nosotros el cumplimiento de deberes morales como la probidad y honestidad en las labores que realizamos. En este sentido, las normas de la ética profesional pueden verse complementadas por normas jurídicas que sancionan su violación.

Por lo que hoy en día el profesional del Derecho, el abogado, se debe a sí mismo y a su misión de auxiliar de la justicia otorgada por la ley, una conducta íntegra y ceñida a los parámetros de lo moral, de la equidad, desprendiéndose de sus propios intereses con tal de favorecer plenamente aquellos del cliente que son siempre el motivo de su labor.

Se sabe que el abogado mexicano se caracteriza por ser fraudulento, falso, experto en artimañas dilatorias del proceso hermenéutico interpretativo, sobre todo en cobrar sumas a veces inadecuadas por sus servicios, que al final son servicios insatisfactorios para el cliente.

Respecto a lo anterior y en base a la presente investigación que fue del tipo cualitativo, llevando a cabo encuestas y entrevistas entre los jóvenes de nuevo ingreso del plantel Salamanca, de la carrera de Derecho,

se observó la forma en que se conducían respecto a sus valores, y que gracias a éstas se pudo llegar a la confirmación sobre el desconocimiento, así como la necesidad urgente del manejo, del Código de ética profesional del abogado.

Se considera que con el estudio, conocimiento y manejo del Código de ética del abogado, aunado a los principios y lineamientos que se manejan en éste, se haya despertado ese amor a la libertad, justicia, honestidad, legitimidad y moral, viéndose reflejado en el ámbito de aplicación, sin perjuicio de las normas jurídicas plasmadas en las leyes que regulan el ejercicio de la profesión. Y por ende, en la realización del abogado como profesionista y como ser humano, resultando con esto alumnos y profesionistas íntegros y seguros de su carrera.

REFERENCIAS

- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Universitat de València, España, 1993.
- García de Alba, Juan Manuel. *Ética Profesional, parte fundamental*. Ediciones AMIESIC, Guadalajara, 1998.
- Rodríguez Baena, José Luis. *Código de ética para el abogado*. Ed. Mex, México, 2007.
- Savater, Fernando. *Ética para Amador*. Primera edición, Ed. Ariel, Barcelona, 1991.



Creación de la “Asignatura de Tutoría” en el nivel medio superior de la Universidad de León

Lic. Efraín Stefanoni Mazzocco

Catedrático de la Facultad de Contaduría Pública, Administración de Empresas e Informática Administrativa de la Universidad de León, Plantel San Miguel de Allende



Palabras clave:

Tutoría, tutor, alumnos, rendimiento académico, institución.

Resumen:

En este trabajo, realicé una investigación en la Universidad de León, Plantel San Miguel de Allende, cuyo principal objetivo es resaltar la importancia que tiene la implementación de la materia de tutoría en el nivel medio superior (como unidad optativa), ya que es una herramienta que nos permitirá ayudar y orientar a los alumnos, principalmente a los que tengan problemas académicos y que se manifieste, ya sea por tener un bajo rendimiento académico o por acumular un número importante de materias reprobadas en un periodo determinado.

INTRODUCCIÓN

La educación superior en México enfrenta varios desafíos, uno de ellos es transformarse a efecto de ser parte de la sociedad mundial del conocimiento y la información; dicha transformación tendrá que contar con un eje basado en una visión innovadora y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes.

Otro de los desafíos es enfrentar la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal. Las dos primeras condicionan a la tercera y todas ellas generan como resultado un bajo aprovechamiento tanto de los recursos como de los esfuerzos. Existen así, dos condiciones para alcanzar la calidad educativa: aprovechar adecuadamente los recursos humanos y aportar mayor esfuerzo a las tareas educativas.

En este contexto, la atención personalizada del estudiante adquiere una dimensión singular. Conceptualizar al alumno como el actor principal del proceso educativo, propicia su independencia, el logro de los objetivos propuestos, su adaptación y ajuste al ambiente escolar y favorece la adquisición de habilidades de estudio y trabajo autónomo. Para facilitar esta tarea, es necesario contar con un docente o tutor, cuya función principal es la de guiar al alumno.

Los modelos de tutoría que se han llevado a la práctica han demostrado, con sus problemas y sus limitaciones, que la intensidad de la tutoría es efectiva si se adapta a las necesidades de los alumnos a quienes está dirigida y a las características del entorno educativo en el que intenta insertarse y si se convierte en personalizada y como parte de un servicio psicopedagógico y de orientación integral.

DESARROLLO

DEFINICIÓN DE TUTOR Y TUTORÍA

Son diferentes las definiciones que se pueden dar de tutoría y de tutor. Para poder entender el significado de ésta, es necesario definir lo que es tutor y tutoría. El diccionario de la lengua define el tutor como un consejero o guía de otro que le sirve de apoyo. A. Lázaro y J. Asensi¹, recogen diferentes definiciones: <<Es un profesor [...] que se encarga de atender

diversos aspectos que nos quedan cuidados de forma suficiente dentro de las clases>> (Artigot). <<Tutor es el profesor, educador integral de un grupo de alumnos>> (Benavent). <<La tutoría es una actividad inherente a la función del profesor, que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo-clase, con el fin de facilitar la integración personal en los procesos de aprendizaje>> (Lázaro y Asensi). <<La tutoría es la acción de ayuda u orientación al alumno que el profesor puede realizar, además y en paralelo, a su propia acción docente>> (S. Sánchez). <<Persona que aconseja en todo lo relacionado con la educación>> (Schmalfluss).

TIPOS DE TUTORÍA

Fundamentalmente, existen tres tipos de tutoría:

1. Tutoría Individual.- Consiste en la atención personalizada a un estudiante por parte del tutor que lo acompañará durante su trayectoria escolar.
2. Tutoría Grupal.- Se brinda atención a un grupo de estudiantes, de preferencia grupos pequeños de entre 10 y 15 estudiantes.
3. Tutoría de Pares.- Se constituye por diadas en las que uno de los miembros enseñará al otro a solucionar un problema, etc., dentro de un programa previamente planificado.

PROPÓSITO

El propósito de esta investigación es implementar la materia de tutoría, como asignatura optativa en la Universidad de León, Plantel San Miguel, para ayudar y orientar a los alumnos, principalmente a los que tengan problemas académicos.

En una primera instancia, la materia sería obligatoria para los alumnos de nuevo ingreso, ello permitiría darle información general sobre las políticas, normas, objetivos, misión, visión, historia, valores, formas de evaluación y otros aspectos de interés para los alumnos. A partir del segundo cuatrimestre y hasta noveno, se atendería a aquellos alumnos que tengan 2 o más materias reprobadas en un mismo parcial; y, un tercer momento, sería con aquellos alumnos que se encuentren con un bajo rendimiento académico.



OBJETIVOS

La investigación pretende alcanzar los siguientes aspectos:

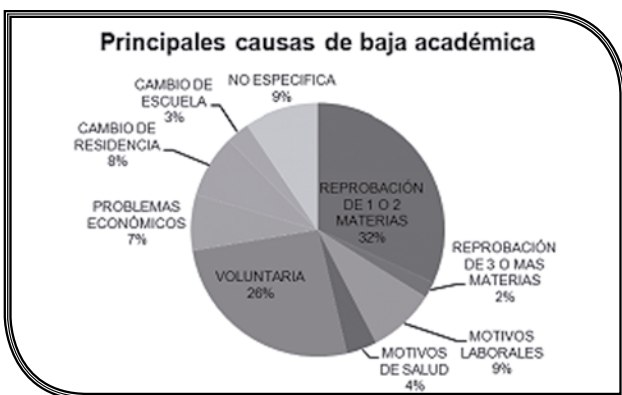
1. Elevar la calidad del proceso educativo a través de la atención personalizada de los problemas que influyen en el desempeño escolar del estudiante, a fin de mejorar sus condiciones de aprendizaje, desarrollar valores, actitudes, hábitos y habilidades que contribuyan a la integridad de su formación profesional y humana.
2. Consolidar una práctica docente de calidad mediante una mayor y mejor comunicación entre estudiantes y maestros, partiendo del reconocimiento de las expectativas y problemáticas concretas de los estudiantes a fin de generar alternativas que puedan incidir favorablemente en su formación personal y profesional.
3. Contribuir a mejorar las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, por medio del análisis y reflexión colectiva de la información generada en el proceso tutorial.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El tamaño de la muestra fue de 434 registros y el periodo revisado fue de enero de 1998 a agosto de 2010 y los resultados obtenidos se presentan a continuación.

PRINCIPALES CAUSAS DE BAJA ACADÉMICA

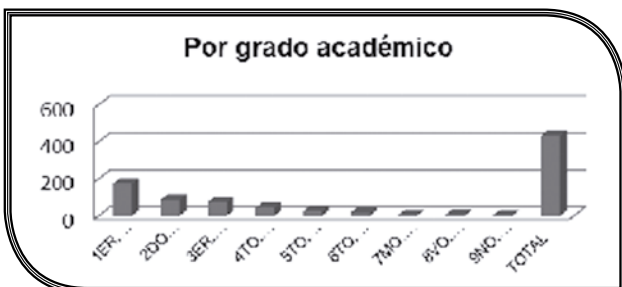
Las principales causas de baja académica que se encontraron, se muestran en la siguiente gráfica:



Como se puede observar en la gráfica, como principal causa tenemos la reprobación de una o dos materias que nos representa el 32% del total de la muestra y el segundo lugar de forma voluntaria con un 26%. Los dos motivos menos significativos fueron con un 2%, la reprobación de 3 o más materias y cambio de escuela con un 3%.

POR GRADO ACADÉMICO

Con respecto al total de alumnos que desertaron en el periodo de estudio, las cifras se presentan en la siguiente gráfica:

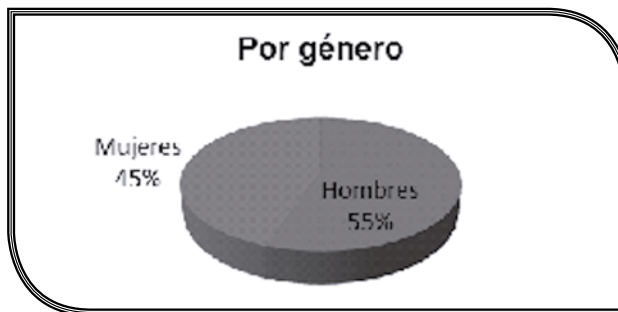


Como podemos observar en la gráfica, la mayor cantidad de bajas académicas se concentra en el primer cuatrimestre, y de manera paulatina se van reduciendo conforme van avanzando de grado académico los estudiantes. Es de llamar la atención que de los 434 alumnos que desertaron,

173 lo hicieron en el primer cuatrimestre, lo cual nos representa el 39.86% de la población, en el segundo cuatrimestre fueron 86, que representa un 19.81% y en el tercer cuatrimestre 75 con un 17.28%; en suma, los tres cuatrimestres vienen representando un 76.95% en total, lo cual nos indica que es donde tenemos que trabajar más con los alumnos.

POR GÉNERO

Con respecto al género, 240 corresponden a hombres y 194 a mujeres y que se expresa en la gráfica de manera porcentual:



La tendencia en deserción se inclina más hacia el género masculino que al femenino. Ese resultado no es sorpresivo, ni es la excepción, ya que de alguna manera se ha comprobado en diferentes campos que la mujer es más responsable, más dedicada y tiene mayor interés por las cosas que los hombres.

CONCLUSIONES

El implementar la materia de tutoría permitirá en los estudiantes desarrollar las capacidades: de relación intrapersonal, relación interpersonal y relación social, posibilitando de ese modo la interconexión de actitudes y vivencias valorativas con las capacidades fundamentales del currículo.

Finalmente, es indispensable desarrollar un diseño curricular que permita alcanzar los objetivos para que se mejore el rendimiento académico y que día a día se vayan reduciendo los índices de deserción o rezago académico. Es una labor muy ardua, que tenemos que enfrentar en conjunto institución-maestro, pero que puede traer buenos resultados si se efectúa adecuadamente.

REFERENCIAS

- Arnaiz..., R. A. La acción tutorial "El alumnado toma la palabra". Barcelona, España: Laboratorio Educativo. 2001
- Díaz Barriga, Ángel. Didáctica y currículum, México. Nuevomiar, 1985
- Fuster, R. Bases de la programación didáctica. Peñaloza Ramella: Videocinco. 2003
- Latapi Sarre, Pablo. La enseñanza tutorial: elementos para una propuesta orientada a elevar la calidad. ANUIES. Revista de la Educación Superior No. 68. México D. F. 1988.
- Metodología para el desarrollo de la acción tutorial en el bachillerato general. DGB/DCA/09-2008.
- Pastor, R. La tutoría, pautas de acción e instrumentos útiles al profesor. Barcelona, España: Ceac. 1979.
- Rodríguez. Orientación Educativa y Psicopedagógica. Barcelona: CEAC. 1995.
- Rogers, C. El proceso de convertirse en persona. Buenos Aires, Argentina: Paidós. 1961.
- Tyler E. Leona; La función del orientador; México, Ed. Trillas, 1991.



El desarrollo de competencias administrativas como herramienta para el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje

Lic. María del Rosario Carreón Delgado

Catedrática de la Licenciatura en Psicología Organizacional de la Universidad de León,
Plantel San Miguel de Allende



Palabras clave:

Competencias administrativas, proceso de enseñanza-aprendizaje, herramientas de mejoramiento.

Resumen:

en esta investigación se pretenden dar opciones para implementar el desarrollo de las competencias administrativas como una herramienta que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje, explicando la importancia de dichas herramientas, para resolver problemas. Esta investigación tiene como objetivo ayudar a los alumnos con problemas académicos, a través de las competencias administrativas.

La eficiencia personal debería ser primero una solicitud propia y posteriormente una solicitud de otros. Representa resolver problemáticas de la forma más idónea, es por esto que una competencia permite adoptar una postura de solución. En este sentido, la competencia es la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizando conocimientos, aptitudes cognitivas y prácticas, componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones (Rychen y Salganik, 2006).

Esto como lo comenta Schön (1983, y 1987), es un conocimiento práctico que implica:

1. Conocimiento en la acción.
2. Conocimiento para la acción.
3. Conocimiento sobre la acción¹

Si bien se denominan como competencias administrativas, no quiere decir que sólo pueden ser aprovechadas en ese campo. El desarrollo de éstas competencias es valorado en otras disciplinas, ya que "Son conjuntos de conocimientos, habilidades, comportamientos y actitudes que una persona necesita para ser eficiente en una amplia variedad de puestos y en varios tipos de organizaciones"² Las organizaciones pueden ser incluso instituciones educativas y más que ser un puesto, es una función a la que las competencias contribuyen.

Al igual que en los negocios, la institución educativa es una organización que cambia, las condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje son diferentes, la información se actualiza constantemente y la forma en que los alumnos se desempeñan en un salón de clase cambia también de acuerdo a las condiciones externas a las que están expuestos, a las necesidades y a las expectativas de los alumnos.

¹ Zermeño Méndez, Salvador. Métodos de investigación: Investigación para la vida. México, Ed. Pearson Educación, 2011. p. 203.

² Hellriegel, Don y col. Administración. Un enfoque basado en competencias. 10a ed. México, Ed. Thompson, 2005. pp. 4-5

Se recurre a las competencias gerenciales como base, ya que actualmente hace falta que el alumno considere que su preparación tiene como fin obtener un alto nivel de aprendizaje y preparación profesional. Por lo que las competencias gerenciales, vistas como meta profesional, (incluso cuando se trata del propio negocio) pueden dar el enfoque y dirección que se requiere en ellos. Además se consideran importantes, por la combinación integral que representan.

Se considera que desarrollando cada una de ellas y adaptándola a las condiciones en una institución educativa, se puede lograr que el alumno sea más competitivo tanto en el ámbito educativo como en el ámbito laboral. Así mismo apoya al docente el hecho de que se logre que el alumno desarrolle estas competencias, ya que cambiará la percepción que el alumno tenga de las actividades en su preparación profesional.

Algunas de las competencias administrativas o gerenciales que se pueden aplicar para este proceso pueden ser: la competencia en la comunicación, la competencia para la planeación y la administración, la competencia en el trabajo en equipo, la competencia en la acción estratégica, la competencia para la globalización y la competencia en el manejo personal.

"La competencia en la comunicación es... capacidad para transferir e intercambiar con eficiencia información que lleva a un entendimiento..."³

En el proceso enseñanza-aprendizaje la comunicación es básica, sin embargo en ocasiones aunque el facilitador tenga esta competencia, si ésta no es desarrollada en el alumno, difícilmente se éste recibirá lo que requiere en cuanto a su aprendizaje.

"La competencia para la planeación y la administración implica decidir cuáles tareas necesitan hacerse, determinar cómo pueden hacerse, asignar recursos para permitir que se hagan y luego vigilar el progreso para asegurar que se realizan..."⁴

³ Ibid. p. 15.

⁴ Ibid p.17





El establecimiento de las tareas y los recursos en el aula permite una planeación mayor, no sólo por quien imparte la clase sino también por el alumno, sobre todo cuando éste último cuenta con el programa de la asignatura e indicaciones de cuáles serán los proyectos que deberá elaborar y en qué tiempo. Con la planeación y administración se puede lograr que el alumno desarrolle trabajos con una mejor calidad.

“La competencia en el trabajo en equipo se refiere a “Realizar tareas a través de grupos pequeños de personas que son responsables en forma colectiva y cuyo trabajo requiere coordinación...”⁵

Generalmente en clase se trabaja con equipos, sin embargo lo que termina ocurriendo es una división del trabajo sin una interacción de los integrantes. El elemento importante en este trabajo es la coordinación para lograr una mejor integración. El trabajo que se realiza en un equipo que interactúa entre sí, es nutrido de forma considerable.

“La competencia en la acción estratégica incluye: Entender la industria, entender la organización y emprender acciones estratégicas”⁶

En ocasiones el alumno pierde de vista cuál es el objetivo de aprender algún contenido, el desarrollo de esta competencia exige que conozca el contexto de las situaciones de las que se le solicite que trabaje, esto le ayuda a entender para que son todos los elementos que él ve o se le planean como aislados y realizar sus estrategias para trabajar en los proyectos.

“Llevar a cabo el trabajo gerencial de una organización basándose en los recursos humanos, financieros, de información y materiales de

múltiples países, y servir a mercados que abarcan múltiples culturas se refiere a la competencia para la globalización...”⁷

La profesión y la educación requieren del conocimiento del entorno internacional en diferentes ámbitos. Un alumno que conoce sobre situaciones de este entorno puede favorecer a su aprendizaje, ya que visualiza un panorama más amplio y define también lo que quiere aprender de ese entorno para favorecer a su preparación profesional.

“La competencia en el manejo personal incluye integridad y conducta ética, impulso personal y resistencia, equilibrar los asuntos laborales y de la vida personal y conciencia de sí mismo y desarrollo...”⁸

Si se le ayuda a reconocer al alumno que esta competencia contribuye a un desarrollo personal y que al estar bien en este sentido va a desenvolverse de forma más adecuada en otros ámbitos, se lograría un equilibrio en su persona y por lo tanto en su aprendizaje al canalizar toda su atención en ese proceso. La Universidad de León involucra materias de desarrollo humano que favorecen, sólo es importante que el alumno sepa que es también el desarrollo de una competencia lo que obtiene con esas materias.

Las competencias son por lo tanto una herramienta para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, es labor del facilitador buscar la forma de desarrollarlas en las actividades de lo que imparte, y mostrar al alumno los beneficios de desarrollarlas.

7 Ibid. p.22

8 Ibid p.24



5 Ibid p.18
6 Ibid p.21

REFERENCIAS

Hellriegel, Don y col. Administración. Un enfoque basado en competencias. 10a ed. México, Ed. Thompson, 2005.

Zermeño Méndez, Salvador. Métodos de investigación: Investigación para la vida. México, Ed. Pearson Educación, 2011.



Aplicación de las teorías de aprendizaje significativo en la materia de apreciación estética

Lic. Sandra Patricia Galván Montoya

Catedrática de la Universidad de León, Plantel San Francisco del Rincón.



Palabras clave:

Lúdica, Aprendizaje significativo, creatividad artística, referentes estéticos.

Resumen:

La materia de Apreciación Estética del Bachillerato de la Universidad de León requiere de la integración de conceptos básicos de arte y estética, corrientes artísticas a lo largo de la historia, así como la interpretación y goce visual, emocional e intelectual de las manifestaciones artísticas. Para el logro de dichos objetivos consideramos importante la integración de nuevas técnicas de aprendizaje basadas en la corriente constructivista, en las que a través de experiencias lúdicas el alumno experimente una gama de emociones vinculadas con los contenidos propuestos en el programa.

INTRODUCCIÓN

La materia de Apreciación Estética es parte de la formación de tronco común del último cuatrimestre de bachillerato en la Universidad de León, lo cual significa que los alumnos de las cuatro áreas formativas la cursan. De lo anterior se desprende que es una materia base que además de conocimientos desarrolla la sensibilidad estética del alumno, la habilidad para la interpretación artística y de la comunicación a través del arte.

La presente investigación se realizó con el propósito de lograr un aprendizaje significativo en los estudiantes de la materia antes mencionada mediante experiencias lúdicas.

Dado que la Estética requiere de una percepción visual e intelectual del espectador, la experiencia lúdica posibilita una apertura sensible al mundo artístico creando condiciones favorables para el aprendizaje. La pregunta que nos planteamos es ¿Cómo integrar el aprendizaje lúdico en la clase de Apreciación Estética?

La lúdica es una dimensión del desarrollo de los individuos, que siendo parte constitutiva del ser humano; se refiere a la necesidad de comunicarse, de sentir, expresarse y producir una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, que nos llevan a gozar, reír, gritar e inclusive llorar en una verdadera fuente de emociones.

La lúdica fomenta el desarrollo psicosocial y la conformación de la personalidad, al evidenciar valores, además puede orientarse a la adquisición de saberes, encerrando una amplia gama de actividades donde interactúan el placer, el gozo, la creatividad y el conocimiento.

El ámbito en el que se desarrolla el presente estudio fue en la Universidad de León, plantel San Francisco del Rincón, con base en las Teorías del Aprendizaje.

DESARROLLO

En relación con la asignatura que es motivo de éste análisis, creemos de gran importancia lograr un aprendizaje de tipo significativo, en el cual se puedan vincular los contenidos nuevos con sus conocimientos anteriores.

“Ausubel sostiene que el aprendizaje y la memorización pueden mejorarse en gran medida si se crean y utilizan marcos de referencia muy organizados, resultado de un almacenamiento sistemático y lógico de la información.”

Los marcos de referencia son la clave para lograr este tipo de aprendizaje, que no resulte sólo memorístico y carente de significación, sino que por el contrario esté cargado de sentido y apreciación por parte del alumno. La materia de Apreciación Estética requiere más del alumno que su capacidad memorística e intelectual; requiere una percepción sensorial libre de prejuicios así como una capacidad de expresar e interpretar emociones a través de la obra artística.

Los contenidos que se trabajan en la materia de Apreciación Estética, muchas ocasiones no tienen un antecedente con la estructura cognitiva del alumno, debido a dos factores principalmente, el primero es que las corrientes artísticas se presentan a lo largo de la historia como producto de la sociedad y la época en que surgen, factores que son desconocidos por los estudiantes; por otro lado, existe muy poca difusión cultural artística en nuestro contexto social, lo que imposibilita al estudiante a que pueda relacionar los temas de la materia con experiencias previas.



Consideramos que para poder subsanar esta falta de referentes estéticos de los alumnos, es importante incorporar actividades de



aprendizaje exploratorio de manera que sean capaces de crear y plasmar por medio de diferentes técnicas y materiales, las emociones e ideas que dan origen a las diferentes corrientes artísticas que se presentan en el programa, y de este modo dejen de ser algo ajeno a su experiencia.

La creatividad artística está muy vinculada al juego, a la actividad lúdica que permite explorar a través de las sensaciones, de las ideas libres, del ensayo y error, y del disfrute de la actividad misma.

El aprendizaje lúdico es entonces nuestra propuesta para trabajar la materia de Apreciación Estética, dado que es una forma de integrar los conocimientos conceptuales por medio de elementos prácticos y sensibles que el estudiante de bachillerato puede fácilmente asimilar, dejando a su vez en éste un aprendizaje significativo de los elementos estéticos y no sólo memorístico.

PROPUESTA EDUCATIVA

Con una metodología que considera estas corrientes educativas y con un enfoque centrado en el alumno, procurar un ambiente personalizado y autogestivo, donde el alumno es responsable de su propio aprendizaje, capaz de construir su conocimiento y saberlo utilizar. A su vez, considerar al docente como un facilitador, promotor y mediador del conocimiento.

Para hacer las propuestas siguientes, se realizó una encuesta con los alumnos de la materia de apreciación estética en cuanto a la utilidad de la materia, el interés en los contenidos, la forma de impartir la materia, la implementación del taller de expresión artística y sobre los beneficios del arte en el desarrollo humano.

En cuanto a la utilidad de la materia, los alumnos perciben a la asignatura como una forma de aprender a apreciar y entender el arte, pero también como una forma de expresar sus propias emociones e ideas a través de la obra artística.

En lo que se refiere al interés en los contenidos, manifiestan ver demasiada teoría, pero sin embargo les parece atractivo el conocer las diferentes ramas del arte, ya que cada uno se identifica con alguna en particular.

La forma de impartir la materia se sugiere más práctica y con mayores actividades, incluso solicitaron mayor número de horas.

Finalmente, perciben como beneficios directos del conocimiento artístico el desarrollo de la creatividad, un incremento en la cultura general, un desarrollo sensorial e intelectual y un desarrollo de formas de expresión alternativas a las cotidianas.

Con base en los resultados obtenidos de las encuestas, el taller de Expresión Artística se propone como una manera de llevar al estudiante a experimentar mediante la práctica, el contacto con las artes plásticas sin pretender desarrollar habilidades artísticas, sino más bien como un acercamiento a las diversas formas de manifestación artística.

El taller se lleva a cabo dentro de las horas de la asignatura, puede manejarse una hora por semana, en la cual se elaboran con diferentes técnicas, pinturas y esculturas, tratando de relacionar la actividad de esa semana con el tema que se está viendo en ese momento. Un ejemplo sería cuando se ve la pintura impresionista, en el taller elaborar mediante técnicas de óleo o acuarela, pinturas impresionistas, vinculando lo que los pintores impresionistas querían transmitir con sus obras, a la realidad que el alumno puede representar en esa pintura.



Además pensando en el aprendizaje lúdico como una manera divertida de aprender y de integrar lo aprendido, nos dimos a la tarea de elaborar con los estudiantes unas cartas de memorama con las obras de la escultura y arquitectura más importantes de cada época en todo el mundo. A cada estudiante se le asignó realizar por pares, un número determinado de obras de cierta época y lugar, de manera que al final se integraran todas en un solo juego. Cada ficha debe tener la imagen de la obra artística y sus datos generales: nombre de la obra, autor, siglo, país o región.

Por último, sin restarle importancia a la pintura, que es lo que más abarca el programa, sentimos la necesidad manifiesta en los alumnos de echar una mirada a las demás formas de expresión estética, desde la música hasta el llamado séptimo arte: el cine. Haciendo el recorrido histórico pero sobre todo en el contexto que dio origen a cada corriente artística, es posible integrar más de dos áreas del arte a lo largo de todo el recorrido. Incluso es posible integrar al taller de expresión artística, música de fondo de diferentes épocas y géneros. Puede incluirse también un cineclub con dos sesiones por mes, de películas consideradas como cine de arte. Las visitas a los museos de la región son actividad obligada para el contacto del alumno con el mundo estético que tiene a su alcance y que muchas veces desconoce.

CONCLUSIONES

La asignatura de Apreciación Estética del bachillerato de la Universidad de León, puede ser tratada a través de algunas de las corrientes pedagógicas de vanguardia con el objetivo de que el alumno cuente con elementos de juicio que le permitan apreciar y evaluar las dimensiones estéticas de su entorno para argumentar de manera racional sobre sus propias experiencias estéticas y valorar las que la actualidad le presenta; además de que identifique las distintas formas, en las que en épocas significativas de la historia humana, se han concebido las diferentes manifestaciones del arte y la estética.

Un aprendizaje significativo es posible lograrlo mediante el vínculo de los saberes previos con las experiencias generadas en el aula y fuera de ella, logrando que los conocimientos artísticos sean no sólo teóricos, sino vivenciales. Identificarse con la obra artística y con su autor, comprendiendo las razones que le dieron origen, los sentimientos que la generaron o los ideales que lo impulsaron, hará de este conocimiento algo con significado para su propia vida.

La experiencia de un aprendizaje lúdico revitaliza el espacio áulico y genera nuevas formas de conocer, que permiten nuevas construcciones dentro de las existentes de manera que todo se integre en un solo conocimiento dentro del individuo. Este conocimiento se afianza en la memoria a largo plazo y está a la mano del recuerdo a diferencia del estudio memorístico que habitualmente se vacía en los exámenes y no trasciende. Lo lúdico además de divertir, genera una disposición del subconsciente hacia el aprendizaje en el que el alumno opone muy poca resistencia y termina por aprender de la experiencia.

REFERENCIAS

- Castañeda, Sandra y López, Miguel. La Psicología cognoscitiva del aprendizaje. Aprendiendo a aprender. UNAM, 1989.
- Chapela, Luz María. El juego en la escuela. México, Editorial Paidós, 2002.
- Norman, Donald A. Perspectivas de la Ciencia Cognitiva, España, Editorial Paidós, 1987.
- Piaget, Jean. La psicología de la inteligencia, Ed. Biblioteca de bolsillo, 1999.
- Pozo, Juan Ignacio. Teorías Cognitivas del Aprendizaje, Ed. Morata, 2006.
- Programa de Apreciación Estética del Bachillerato de la Universidad de León.
- B@UNAM Programa de Apreciación Estética, octubre 2006.



Análisis sobre la aplicación del “Método Gráfico Singapur de Matemáticas” como metodología para detonar el aprendizaje significativo en alumnos del primer año de la licenciatura en Ingeniería Industrial Administrativa

Mtro. René Arredondo Abitia

Catedrático de la Universidad de León, Plantel San Francisco del Rincón



Palabras clave:

Método Gráfico Singapur, aprendizaje significativo, metacognición, razonamiento, abstracción, pensamiento lógico-matemático.

Resumen:

La aplicación del Método Gráfico Singapur en las asignaturas de matemáticas de la Licenciatura en Ingeniería Industrial Administrativa de la Universidad de León, puede permitir al alumno el entendimiento, el análisis y la solución de problemas aritméticos. A través de esta investigación se muestra cómo es posible hacer significativo el aprendizaje de las matemáticas mediante la adaptación del Método Singapur que permite desarrollar en los estudiantes la comprensión de esquemas numéricos a través de los siguientes ejes: Aprender-aprender, lógico-matemático y de comunicación.

INTRODUCCIÓN

“El papel que juega la matemática en la sociedad actual continua siendo de vital importancia, tanto para el mundo de los negocios, el arte, la ciencia y la tecnología como para la resolución de problemas y la toma de decisiones en la vida cotidiana”.

Considerando lo anterior, cuando se trabaja en esta área del saber en las aulas, el panorama resulta casi siempre desalentador debido que la mayoría de los estudiantes creen que las matemáticas son aburridas, complejas y resultan difíciles de aprender, ya sea por lo que escucharon de otros o por las propias experiencias, generando en consecuencia, frustración, angustia y aversión casi colectiva, en vez de satisfacción por logros obtenidos.

Todo esto, ha acarreado una gran impopularidad manifestada, como por ejemplo, la aversión expresada en la tendencia de alejarse de ellas, buscando con ello el irse a otras disciplinas, también por el rechazo o repulsión de los estudiantes por la manera o forma en que les fueron enseñadas, o simplemente por escuchar que es el “coco” de todos los alumnos y la herramienta básica del maestro que la enseña.

Con frecuencia, los alumnos de nivel medio superior obtienen resultados académicos pobres en materias como matemáticas, física (mecánica: estática y dinámica) así como la filosofía, debido a que, en opinión de muchos de ellos, las primeras son muy aburridas y la última es muy difícil. Esto ha provocado un reto interesante tanto de las instituciones educativas, así como de los docentes que se encargan de impartir estas materias, ya que deben buscar alternativas de aprendizaje las cuales les permita generar en el alumno el interés de las mismas, además de poder involucrar procesos que incentiven sus esquemas cognitivos.

El interés de esta investigación surge desde el punto de vista de cómo se ha enseñado las matemáticas desde nivel básico y como se llevan a cabo en niveles más avanzados como lo es una licenciatura.





DESARROLLO

La finalidad de las matemáticas en cualquier nivel educativo es la de construir los fundamentos de razonamiento lógico-matemático en los alumnos, y no únicamente la enseñanza del lenguaje simbólico-matemático.

Es por ello que este trabajo de investigación, propone una alternativa para que la educación matemática pueda cumplir con su función formativa (desarrollando las capacidades de razonamiento, y abstracción del alumno), instrumental (permitiendo posteriores aprendizajes tanto en el área de matemáticas como en otras áreas); y en lo funcional (posibilitando la comprensión y resolución de problemas de la vida cotidiana).

Es precisamente por estas razones que la adopción del método gráfico Singapur de matemáticas, dirigido a los niveles de inicio de la licenciatura en ingeniería industrial administrativa de la Universidad de León, plantel Paraísos, busca el poder hilvanar dichas características para que el desempeño del alumno sea más consistente y comprensible.

Ya que el aprendizaje matemático se logra cuando el alumno elabora abstracciones matemáticas a partir de obtener información, mediante la observación el de establecer relaciones y en la búsqueda por resolver problemas concretos. Quienes enseñamos necesitamos revisar permanentemente qué hacemos y para qué lo realizamos.

Sabemos, por una parte, que cada una de nuestras experiencias tiene características singulares e irrepetibles, por lo que en cada uno de los grupos con los que interactuamos se plasma como un desafío renovado hacia nuestra práctica docente. Por otra parte, los conocimientos que impartimos, y nuestras estrategias de enseñanza también deben modificarse, para poder cumplir con el objetivo que es el de la comprensión de las matemáticas para quitar el obstáculo cognitivo que éstas le generan a los alumnos.

Tal vez si nos preguntáramos qué significa aprender matemáticas, qué se entiende por enseñar mediante la resolución de problemas y qué se concibe como problema, podríamos realizar una relectura de las prácticas habituales, de esa forma encontraríamos nuevos sentidos para

lo que hacemos dentro del campo de las matemáticas y evitaríamos que el alumno siga teniendo un dominio mecánico para su aplicación.

El aprendizaje de las matemáticas es un aprendizaje autorregulado que tiene implicaciones considerables en los sistemas educativos, porque puede ser un promotor de aprendizaje en distintas áreas curriculares, como un facilitador para la trascendencia de las tareas de la vida diaria y para la preparación de la vida adulta (pasar de alumno a padre y volver a enseñar).

Por todo lo anterior se busca por medio de este trabajo de investigación, el volver a lo básico que puede ser el enseñar las matemáticas desde el enfoque de comprensión, para evitar la mecanización de las mismas, y que el alumno se quede en su mente con esos obstáculos cognitivos que no le permiten tener una visión diferente del aprendizaje de esta materia.

Esta metodología se pretende aplicar en los alumnos de la Licenciatura en Ingeniería Industrial Administrativa de primer cuatrimestre de la Universidad de León, buscando con ello que el alumno comprenda en lugar de mecanizar, por ello parte de la clasificación de variables; las del alumno y las del entorno. (Ver Tabla 1)

VARIABLES DEL ALUMNO	VARIABLES DEL ENTORNO
Desarrollo cognitivo	Sociedad, ley
Habilidad espacial	Pares
Habilidad verbal	Expectativas culturales
Creencias	Hogar
Confianzas	Padres
Utilidad de las matemáticas	Hermanos
Congruencias del rol del sexo	Status socioeconómico
Motivación	Escuela, Maestros
Miedo al éxito	Organización
Estilo atribucional	Currículo
Incapacidad para hacer lo aprendido	Libros de texto, ejercicios de exceso
Orientación de experto	Evaluación
Desempeño después del fracaso	Pares

Tabla 1. Variables del alumno y del entorno. Porras (1994).

Es decir, de dicha clasificación podemos observar que las variables atribuidas al estudiante, van encaminadas a la experiencia que han tenido con las matemáticas y lo que han ido marcando de cierta forma, por lo que las variables del entorno dicen, que el alumno expresa un aborrecimiento a las matemáticas cuando, se les deja una infinidad de ejercicios que lo



obligan a mecanizar, y que les dejan muy poco de cómo comprenderlos; o también cuando juzgan que merecen algo de calificación por lo realizado en una evaluación y el maestro no se lo concede.

Mediante el método gráfico Singapur los alumnos desarrollaran el tipo de trabajo matemático que buscamos promover que es la comprensión, razón por la que serán fundamentales las intervenciones del docente durante la clase.

El Método Gráfico Singapur obtuvo el primer lugar en las evaluaciones del TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) en 1995, 1999 y 2003, consiste en resolver problemas matemáticos mediante un enfoque de estudio, un medio pictórico y uno para esquematizar las operaciones. Este método es útil para la comprensión de las matemáticas a nivel de licenciaturas y en el caso concreto de la Licenciatura en Ingeniería Industrial Administrativa.

Lo que se pretende es que el alumno acepte ocuparse de él, en cuanto a la forma de ver las matemáticas, y que el docente logre crearle el deseo por resolverlo. El camino propuesto no implica diluir la palabra docente, cuando los alumnos están resolviendo los problemas solos o en grupos, ya que con el método gráfico Singapur el maestro podrá pasar cerca de cada uno, atendiendo lo que van haciendo, los términos que usan, lo que escriben; quiénes no participan y quiénes siguen atentamente, aun sin hablar, lo que hacen sus compañeros.

De tal modo, el maestro tendrá un registro del conjunto de conocimientos que se despliegan en la clase, esta información será fundamental para tomar decisiones en el momento de generar un debate entre alumno – alumno, docente – alumno, y por qué no grupo – grupo.

Los números, las figuras geométricas y la resolución de operaciones sencillas son problemas cotidianos, son conceptos cercanos a nuestros alumnos que en su mayoría tienen un miedo controlado al trabajar las matemáticas como el complemento de cualquier carrera en la que estén escritos.

Por eso, esta investigación pretende alcanzar, acercar, con una manera sencilla las matemáticas, partiendo de las actividades que se realizan día a día en las aulas, tratando de vincularla con las experiencias del entorno de nuestros alumnos y de cierta manera también de uno como docente; terminando con conceptos que se desconocen para intentar que se motiven con algunas de las ramas de las matemáticas.

Los pilares que sustentan este proyecto son elementos interrelacionados entre sí; se ajusta a las necesidades de los alumnos y los contenidos, apoyándose en la implicación familiar y del entorno, consolidado por la actitud y actividad del equipo educativo, aprovechando y organizando lo mejor posible los espacios, los materiales y el tiempo de cada una de las sesiones.

Para cualquier licenciatura en las que se lleven matemáticas es esencial partir de 5 aspectos para su adecuada comprensión y aplicación de la resolución de problemas matemáticos:

1. Habilidades: del alumno mediante, estimación y aproximación, el cálculo mental, el uso mismo de las herramientas matemáticas, la manipulación de la aritmética, algebraica y el manejo de los datos.
2. Actitudes: aquí se considera el interés, la confianza, la perseverancia y la apreciación del alumno hacia la materia.
3. Metacognición: se enfoca en razonar sobre el proceso de aprendizaje de uno mismo
4. Procesos: la habilidad de pensamiento y los procesos heurísticos.
5. Conceptos: aspectos numéricos, geométricos, algebraicos y estadísticos.

Partiendo de estos 5 aspectos lo que se busca es que el método gráfico Singapur llevado en alumnos de sexto grado de primaria, a alumnos de nuevo ingreso a una licenciatura se obtenga un proceso de:

1. Desarrollo de competencias del eje de aprender – aprender,
2. desarrollo de competencias del eje lógica – matemático y
3. desarrollo de competencias del eje de comunicación.

CONCLUSIONES

En el trascurso de este proyecto siempre se pretendió que el aprendizaje que adquieran nuestros alumnos sea significativo y que le produzca un cambio importante en la autonomía y también en el desarrollo social, que gire tanto en torno a conceptos de conocimiento social, como los relativos a los valores, normas y actitudes, en el área de la comunicación, representación en su entorno inmediato.

Con todo esto, queremos hacer que profundicen en lo que ya conocen, facilitando así que realicen un aprendizaje significativo, construyendo su propio aprendizaje, a través de la expresión oral y escrita, de la manipulación, del juego y de la resolución de problemas que les surgen en la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Abarca Fernández, Ramón R. Teoría del aprendizaje constructivista. Editorial Zenit, s/f.
- Bodrova, Elena, et.al. Herramientas de la mente. México, Editorial Pearson, 2004.
- Carretero, Mario. Biblioteca Didáctica Competencias Pedagógicas para el docente del Siglo XXI, Tomo III Aprendizaje. Editorial Larousse, 2005.
- Castillo, Sandra. Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa. Relime v.11 n.2 México jun. 2008.
- Clifford, Margaret M. Enciclopedia Psicopedagogía. España, Editorial Océano Centrum, 2008.
- Cobo Nodar, Marta. et.al. Método Gráfico de Singapur Solución de Problemas. México, Editorial Santillana, 2007.
- De Sánchez, Margarita A. Desarrollo de habilidades del pensamiento: Razonamiento verbal y solución de problemas: guía del instructor. México, Editorial Trillas: ITEMS, 2008.
- Díaz Barriga, Frida. ANUIES, Revista de la Educación Superior. México, Trimestral No. 137 Enero – Marzo 2006.
- Hilgard, Ernest. et.al. Teorías del Aprendizaje. México, Editorial Trillas, Segunda Edición, 2009.
- Kaufman, Roger A. Planificación de sistemas Educativos. Editorial Trillas, 2004.
- Montaño García, Agustín. Aplicación Práctica de la Teoría de las Decisiones. Edit. Pac, Primera Edición, 2007.
- Pimienta, Julio. Constructivismo, estrategias para aprender a aprender. México, Editorial Prentice Hall, Tercera Edición, 2008.
- Variables actitudinales y motivacionales relacionadas con el logro matemático en la Universidad de las Américas - Puebla. Obtener en Internet: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/fuentes_g_mm/capitulo1.pdf



Materia Extracurricular para Desarrollar Competencias Genéricas



Lic. Martha del Rocío Rodríguez Bárcenas

Catedrática de la Licenciatura en Psicología Organizacional de la Universidad de León, Plantel San Luis de la Paz

Resumen:

Diseñar una materia curricular para desarrollar competencias genéricas en los estudiantes de preparatoria de la Universidad de León plantel San Luis de la Paz, se espera conseguir vía colegiado (trabajo conjunto de facilitadores, directivos y administrativos). La base metodológica de esta propuesta esta cimentada en los proyectos formativos integradores, es decir, nos interesa lo que van hacer los estudiantes su iniciativa personal, gustos e intereses. Los facilitadores tienen el deseo, interés y disposición para trabajar en colegiado, hace falta conocimiento, por ello es necesario dar un curso o capacitación.

Palabras clave:

Competencias genéricas, colegiado, proyecto formativo integrador, preparatoria.

INTRODUCCIÓN

Hace 20 años la práctica de la enseñanza-aprendizaje recaía sobre todo en el maestro, el alumno era una agente pasivo, el dictado y la clase magistral las principales actividades didácticas para transmitir el conocimiento, ahora es necesaria gente activa en el salón de clases, que no sólo adquiera conocimientos, sino también habilidades y valores. La propuesta es una materia extracurricular que busca conformar un colegiado dedicado a ser facilitadores del aprendizaje significativo y así el estudiante sea más consciente para enfrentarse a la vida fuera o dentro del aula.

La materia busca la autovaloración por parte del estudiante y de sus compañeros, al comprender que su habilidad (potencial natural) puede alcanzar un nivel de calidad, pero será competente si aprende aplicarlo en el momento oportuno (situaciones nuevas) y adquirirá la destreza cuando lo hace con eficacia.

DESARROLLO

Esta investigación tiene como postura epistemológica el paradigma crítico "se trata de pasar de la escuela "enclaustrada", puramente "escolarizada", cerrada, a una escuela abierta, "socializada", articulada permanentemente con la comunidad y la sociedad. En fin, supone una concepción crítica, constructivista, con un permanente perfil de currículo-en-construcción, ya que el saber no es un saber acabado sino un saber-en-construcción... además... "...reconvertirnos en un espacio sistemático que permita la actitud cooperativa y el trabajo en equipo, hacer una reflexión sobre la práctica de manera crítica, creativa, constructiva, colaborativa, participativa, interdisciplinaria, descentralizada y flexible."¹

De esta manera se logrará llevar un método de investigación-acción- participativa, al proponerse Proyectos Formativos Integradores, es decir, interesa evaluar no el proyecto, sino el proceso de formación (conocimientos, habilidades y valores).

No es solo hacer y resolver problemas, sino de comprender el contexto y articular conocimientos, abordar la profundidad de la realidad y sentirla al favorecer la metacognición y autorregulación como fundamental en el aprendizaje. Aquí el estudiante es un agente activo, posee un papel central en todo el proceso ya que desarrolla su capacidad de aprender, autogestionar y regular procesos y autorregularse.

Para el logro de lo anterior es indispensable el trabajo en equipo, por ello la propuesta de hacer esto vía colegiado, donde se logre la colaboración abierta y en igualdad de circunstancias, como también el diálogo al generar



¹ Formación de formadores críticos/as y reflexivos/as. Boletín. Maestros y Maestras: prácticas y cambio. (On line). Septiembre, 2002. (cited 1, noviembre, 2010). Available from internet: http://www.centropoveda.org/publicaciones/periodicas/mmaestr/bajar_bl/boletines2002/maest_45sep-2002.pdf.





un clima colectivo de confianza que ayude a interrogarse, cuestionarse y cambiar.

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de una entrevista (cualitativa) a 13 maestros y la revisión de los currículum de los 16 maestros que laboran a nivel preparatoria en la Universidad de León San Luis de la Paz, indican que la mayoría de los facilitadores cuentan con una preparación amplia para dar clases, muestran una gran apertura para trabajar en colegiado, pero que poseen un conocimiento casi nulo sobre el mismo, por ello es importante que si se logra llevar a cabo la materia extracurricular se necesita comenzar con un curso sobre los temas principales.

La materia se debe trabajar en base a proyectos formativos integradores, ya que se busca principalmente que todo se lleve a la práctica, además que es todo un trabajo conjunto donde es preciso definir tareas, tiempo, asignación de responsabilidades, quienes ejecutaran ciertas acciones, quienes son mejores y en que, quienes darán informe del mismo y como se evaluarán los logros. Por ello el colegiado deberá elegir los proyectos y productos más idóneos para evaluar las competencias genéricas en nuestros estudiantes, por último para considerar todos los elementos de la enseñanza-aprendizaje (aprendizaje significativo, contenido –declarativos, procedimentales y valorar-, estrategias y actividades didácticas, recursos materiales y evaluación) y así obtener competencias genéricas considere necesario generar una matriz que nos proporcione todos estos elementos de manera conjunta, es solo un formato base que debe ser llenado por el colegiado primeramente y después de manera individual.

CONCLUSIONES

La Universidad de León, Plantel San Luis de la Paz, necesita esta materia propuesta, para unir esfuerzos, cortar espacio y tiempo entre los demás escuelas de Nivel Medio Superior (Preparatoria Oficial, CECYTEG, CEBETA, Instituto La Paz, Continente Americano), que si están trabajando por competencias, gran parte de su personal docente ha tomado una diplomado sobre el tema y buscan la certificación para recibir más beneficios gubernamentales.

Aquí la mayoría de los docentes (14 facilitadores de un total de 16) no sabe sobre el tema, se sigue dando mucha fuerza a los exámenes escritos,

clases magistrales y obteniendo alumnos pasivos y no estudiantes activos. Son contados los proyectos en los que los estudiantes sean los principales pilares del mismo, solo se ve en a nivel licenciatura en la materia de Seminario de Titulación y algunos proyectos Día.

La aportación principal de este trabajo es la generación de una matriz que permite incluir todos los elementos de enseñanza-aprendizaje (objetivos, conformación del colegiado, producto final, competencias genéricas a desarrollar, unidades de competencia de tipo declarativo, procedimental y valoral, estrategias, recursos materiales, contexto, secuencias didácticas, etc.), para lograr competencias en los estudiantes.

Este trabajo debe ser llevado a cabo por el colegiado, por ello la terminación de la presente investigación aún no queda concluir, sino hasta comprobar si en verdad esta matriz sirve como una guía idónea para lograr competencias, si son necesarios cambios o incluso eliminarla porque no es del todo entendible para los demás.

REFERENCIAS

Marco Stiefel, Berta. Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo. España, Ed. Narcea, 2008.

Formación de formadores críticos/as y reflexivos/as. Boletín. Maestros y Maestras: prácticas y cambio. (On line). Septiembre, 2002. (cited 1, noviembre, 2010). Available from internet: http://www.centropoveda.org/publicaciones/periodicas/mmaestr/bajar_bl/boletines2002/maest_45sep-2002.pdf



El aprendizaje significativo como teoría psicológica del aprendizaje y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de León, San Luis de la Paz



Lic. Elvira Márquez Juárez

Catedrática de la Universidad de León, Plantel San Luis de la Paz

Resumen:

En esta investigación se muestra la importancia del proceso aprendizaje-enseñanza y como el constructivismo puede ser considerado una de las nuevas implementaciones para la educación básica y superior. Así como también el cambio de rol de maestro hacía el alumno y la necesidad de preparar al profesor para las nuevas implementaciones de la educación.

Palabras clave:

Proceso enseñanza-aprendizaje, aprendizaje significativo, teoría psicológica, constructivismo.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje significativo se encuentra dentro de las teorías cognoscitivas sobre el aprendizaje y dentro de los paradigmas del proceso de enseñanza-aprendizaje encontramos el constructivismo como una de las nuevas implementaciones en la educación tanto básica como superior.



El constructivismo se plantea el desarrollo personal haciendo énfasis en la actividad mental constructiva del sujeto; para lo cual, insiste en que se debe lograr un aprendizaje significativo en el alumno mediante la creación de situaciones de aprendizaje por el maestro, ya que el objetivo de la educación es formar un hombre capaz de vivir plenamente, disfrutar y crear, trascender en el aquí y el ahora. Es por ello mi interés en determinar si los alumnos de la licenciatura en derecho, turno matutino, de la Universidad de León plantel San Luis de la Paz, adquieren aprendizaje significativo que les permita construir su propio conocimiento y así estar preparados para vivir plenamente. Asimismo, tal determinación me permitirá valorar mi papel como docente de la universidad, así como la retroalimentación y mejora en la impartición de mi cátedra. Por otro lado,

esta investigación puede ser de utilidad como parámetro para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir así a la formación integral de sus alumnos.

DESARROLLO

Dentro de la profunda innovación que se ha venido fomentando en el proceso enseñanza - aprendizaje se ha tenido que modificar también el rol que le toca desempeñar al maestro; así, con la creciente idea de adoptar el modelo constructivista, se afirma que el maestro desempeña su función en tres etapas principales: antes de la instrucción, durante la instrucción y después de la instrucción; e incluso, se afirma que debe haber un acompañamiento aún después de que el alumno concluya sus estudios.

Bajo esta tesis, y dependiendo en qué etapa se ubique el maestro, hay ya actividades determinadas y específicas. A saber: Dentro de la primera etapa o antes de la instrucción, la tarea fundamental del maestro es la de planificar; esto es, establecer un plan que le permita seleccionar el contenido programático adecuado teniendo en consideración la pluralidad de conocimientos y las estrategias necesarias para dominarlos. Asimismo, el maestro debe diagnosticar los conocimientos previos que tiene el alumno y que le van a permitir obtener un conocimiento significativo; y para ello, debe conocer las fuerzas y debilidades de sus alumnos, para si es necesario, hacer las adecuaciones pertinentes al programa.

Durante la instrucción, el maestro desempeña un papel de sensibilizador del alumno para que éste desarrolle las actitudes que sean favorables para activar los conocimientos previos, se comprendan y asimilen los nuevos, y finalmente, se transformen dichos conocimientos. La labor del maestro es muy importante y trascendente, ya que debe ayudar al alumno a que seleccione lo relevante de la información que le fue presentada, que la organice y sistematice elaborando estructuras cognitivas nuevas en donde se incluyan los conocimientos previos y los adquiridos dentro del curso, para que por último, el alumno le ponga su sello personal; esto es, le imprima su originalidad, su sentido crítico y su control de los conocimientos.





En la última etapa, el profesor debe ayudar al alumno a buscar en su memoria y rescatar la información deseada favoreciendo el proceso de decisión en el que determina una información aceptable como respuesta.

Como se puede observar, el rol que actualmente debe desempeñar el profesor es múltiple y cambiante dependiendo del enfoque o la perspectiva bajo la cual se considere el proceso enseñanza – aprendizaje. Sin embargo, considero que su papel más importante es el acompañamiento que éste realiza con respecto al alumno; y esto se logra considerando al alumno como persona, como un ser autónomo, libre e integrado a un grupo social en el que se desenvuelve.

Asimismo, al pretender que el aprendizaje que obtenga el alumno sea significativo implica que éste tenga una utilidad para él; utilidad que no se reduce a la practicidad del mismo, sino a la satisfacción que obtenga el alumno al obtener el conocimiento y que por ello le dé una utilidad particular o especial.

De lo anterior, se puede desprender la conveniencia y los grandes beneficios que se obtendrían en el sistema educativo al adoptar plenamente el modelo constructivista para que el alumno adquiera aprendizaje significativo; sin embargo, todavía existe una gran resistencia a ello tanto de maestros como de alumnos. Todavía, ninguno de los dos componentes del proceso enseñanza-aprendizaje tiene la suficiente seguridad de poder lograr un cambio significativo en la manera de enseñar y la manera de aprender; es por eso que decidí realizar una investigación para ver si los alumnos de la licenciatura de derecho, turno matutino de la Universidad de León, plantel San Luis de la Paz, adquieren aprendizaje significativo que les permita construir su propio conocimiento y así estar preparados para vivir plenamente; considerando que el objetivo de la educación es formar un hombre capaz de vivir plenamente, disfrutar y crear, trascender en el aquí y el ahora.

Para ello, decidí encauzar mi investigación hacia el enfoque cualitativo aplicando la hermenéutica interpretativa y utilizando el método hermenéutico y el fenomenológico, auxiliándome de las técnicas de observación directa en campo, la entrevista, el cuestionario y la historia oral; ya que de esta manera podría llevar a cabo el estudio de mi objeto de estudio: el proceso de aprendizaje de los alumnos de la licenciatura de derecho con el objeto de corroborar si éstos adquieren o no aprendizaje significativo.

Ahora bien, la presente investigación está estructurada en cuatro capítulos. En el primero de ellos, abordó lo relativo a la pedagogía y la didáctica como conceptos fundamentales que me permitirían el desarrollo de los temas subsecuentes. En el segundo capítulo, se trata lo relativo a las teorías pedagógicas del aprendizaje haciendo especial énfasis en el constructivismo y las teorías pedagógicas constructivistas como la de Jean Piaget, de Vigotsky y de David Ausubel como principales constructivistas; ya que dentro de esta teoría es donde se estudia el aprendizaje significativo. Por lo que respecta al tercer capítulo, en él refiero el tema de la educación y el aprendizaje significativo como tema central de mi investigación; lo que me permite sentar las bases sobre las cuales sustento el capítulo cuatro, en el que presento el resultado a mi problema planteado de si los alumnos de la licenciatura de derecho, turno matutino, de la Universidad de León plantel San Luis de la Paz, Guanajuato adquieren aprendizaje significativo o no.

Cabe hacer mención que el realizar esta investigación representa para mí no sólo satisfacción personal, sino también una retroalimentación en mi desempeño como catedrática.

CONCLUSIONES

Cuando comencé la presente investigación tenía la idea de que la totalidad de los alumnos de la licenciatura de derecho, que serían mi objeto de estudio, no adquirirían aprendizaje significativo por los comentarios que ellos mismos vertían durante o fuera de clase y con respecto a los conocimientos de las diferentes materias que iban cursando. Sin embargo, al término de la investigación y para mi grata sorpresa, me di cuenta que no es así, pues la mayoría de los alumnos expresaron que el aprendizaje adquirido sí les es de utilidad; y no sólo en el ámbito profesional, sino también en el personal, familiar y social.

De igual forma, pude darme cuenta de que casi la totalidad de los alumnos buscan que el maestro les imparta su cátedra con los métodos tradicionales de enseñanza, pero buscan que agregue más práctica, así como que les muestre sus experiencias de tal manera que el aprendizaje sea más vivencial acorde a lo que se vive en la realidad.

Lo anterior me lleva a confirmar mi creencia en cuanto al método más idóneo para enseñar; ya que yo siempre he creído firmemente que no debe aplicarse un solo método de enseñanza, sino que debe haber una mezcla de métodos tomando en cuenta la situación personal de los educandos, los contenidos de la materia a enseñar y el contexto socioeconómico donde se desarrollará el proceso de aprendizaje; en sí, todo lo que se establece en las teorías pedagógicas constructivistas, pero sin dejar a un lado los métodos tradicionales. Eso se constata con las respuestas de los alumnos de derecho en el sentido de querer un método expositivo acompañado de prácticas, ejemplos, casos prácticos y experiencias del docente.

Por todo lo anterior, puedo concluir de una manera general, que los alumnos de la licenciatura de derecho del turno matutino de la Universidad de León plantel San Luis de la Paz, sí adquieren aprendizaje significativo, pero están deseosos de que su proceso de aprendizaje se retroalimente todavía más y así poder tener un desarrollo integral como personas.

REFERENCIAS

- Almaguer Salazar, Teresa E. El desarrollo del alumno. (Características y estilos de aprendizaje). 3ª reimp. México, Ed. Trillas, 1998. 128 pp.
- Carretero, Mario. Constructivismo y educación. México, Ed. Progreso, 1997. 122 pp.
- C. Coll, Martín E. y otros. El constructivismo en el aula. México, Ed. GRAÓ. 2007. 183 pp.
- Curso básico de formación continua para maestros en servicio. El enfoque por competencias en la educación básica. México. 2009. 47 pp.
- Garza Rosa María y otra. Aprender cómo aprender. Segunda ed. Segunda reimp. México. Trillas. 1999. 144 pp.
- G. Morris, Charles y Albert A. Maisto. Psicología. Duodécima ed. México. Pearson Educación. 2005. 691 pp.
- Lafarga Corona, Juan y José Gómez del Campo. Desarrollo del Potencial Humano. (Aportaciones de una psicología humanista). Vol. 4. 3ª reimp. México, Ed. Trillas, 2003. 349 pp.
- Moreno, María Guadalupe. Didáctica. Fundamentación y práctica. Segunda ed. México. Ed. Progreso. 2004. 109 pp.
- Perkins, David. La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. México. SEP – Gedisa. 2008. 262 pp.
- Saint – Onge, Michael. Yo explico pero ellos... ¿aprenden?. México. SEP. 2000. 182 pp.



Aprendizaje significativo: Un camino por recorrer en materias teóricas



Lic. Catalina Esperanza Fuentes Rangel

Catedrática de la Facultad de Derecho de la Universidad de León, Plantel Silao.

Resumen:

Este trabajo muestra la importancia de generar nuevas y más eficientes herramientas de apoyo para el aprendizaje significativo entre los alumnos, borrando el estigma de que las materias de estricta teoría son implacables y difíciles de penetrar en la comprensión y difíciles de enseñar. Establecer la consigna de que las estrategias lejos de ser una carga en el proceso de enseñanza son descarga y apoyo en el objetivo del aprendizaje significativo.

Palabras clave:

Aprendizaje significativo, educación, relación profesor-alumno, materias teóricas.

INTRODUCCION

El aprendizaje no se trata de una elaboración de moda, sino de un proceso evolutivo en el que las necesidades y estudios sobre materias específicas han arrojado resultados no tan favorecedores para el reconocimiento de la enseñanza. Algunas materias teóricas y de estudio de antecedentes han sido marcadas por generaciones como materias de lo denominado en el lenguaje coloquial como "machete", ya que sólo se podía establecer el proceso de cognición mediante la memorización de sus apartados.

La enseñanza de las ciencias sociales no sólo trata de las ya tradicionales disciplinas de geografía e historia, sino que también se refiere a otras ciencias como la historia del arte, las ciencias políticas, la economía, entre otras, que aportan nuevos elementos de comprensión de la realidad social. Este incremento cuantitativo y cualitativo de las ciencias sociales no se puede resolver en una programación escolar con la simple agregación de los contenidos de las diversas disciplinas. Se trata de aprovechar el análisis de la realidad social que hace cada una de estas ciencias para facilitar el aprendizaje de los conceptos científicos que explican la actuación de las sociedades y su relación con el medio natural.

Respecto al "Aprendizaje significativo, concepto acuñado por David Paul Ausubel con la intención de superar tanto los límites de la enseñanza tradicional (memorística y acumulativa), como el exceso de actividad que se derivaba de las corrientes a favor del aprendizaje por descubrimiento, el cual impedía en ocasiones la asimilación de nuevos contenidos".¹

Por mucho tiempo se pensó que la figura del profesor era el único ente participativo de la educación, y si el sujeto alumno no establecía empatía con el maestro, el proceso de aprendizaje se coartaría inevitablemente. Hoy en día se conoce por innumerables estudios que el proceso de Enseñanza-Aprendizaje debe tener otras características, pues la educación

es un proceso de socialización y endoculturación de las personas a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades y destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas con un fin social.

DESARROLLO

La educación constituye "el conjunto de aspectos, materiales, recursos y elementos que se ponen en práctica para pasar de un estado a otro en el cual éste implique obtener nuevos conocimientos, habilidades y/o capacidades para producir un cambio notable y trascendente en la conducta humana, en casos específicos esto sucede en los alumnos y el profesor juega el papel de generador de todo este ciclo."²

Los elementos que conforman el proceso educativo son la enseñanza por sí misma, que se define como la transmisión de información específica por medio de la comunicación directa o mediante medios auxiliares, así como el aprendizaje, referido a la adquisición de un nuevo conocimiento, habilidad o capacidad.³ De esta forma, ambos elementos son complementarios e indispensables.

PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El maestro tiene la responsabilidad de administrar el conocimiento de tal manera que el alumno pueda recibir la información que se le ofrece de una manera clara. "El papel que debe jugar el maestro es el de facilitador, guiándose por el enfoque constructivista, para que el alumno construya su propio aprendizaje. Mientras que el papel que juega el alumno es el de responsabilidad frente al aprendizaje, ya que él y sólo el alumno es el agente que va a poner la pauta para que el aprendizaje llegue a él..."⁴

² Pozo, Juan Ignacio. El Aprendizaje Estratégico. España, Ed. Santillana, 2002. p. 86.

³ Ídem.

⁴ Ídem. p. 36.





El constructivismo tiene sus raíces en la filosofía, psicología, sociología y educación. El verbo construir proviene del latín *struere*, que significa “arreglar” o “dar estructura”. El aprendizaje de los estudiantes debe ser activo, deben participar en actividades en lugar de permanecer de manera pasiva observando lo que se les explica.⁵

Para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos, es en cambio la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber.⁶

El uso de estrategias es lo que facilitará a ambos sujetos del proceso para que este enlace entre el conocimiento anterior y el nuevo se pueda realizar, ya que solamente el ensamble facilitado por herramientas logra completar el ciclo de aprendizaje. De igual manera el constructivismo será factor elemental dentro del aprendizaje significativo. En el constructivismo el aprendizaje es activo, no pasivo.

El conocimiento se construye a través de la experiencia. La experiencia conduce a la creación de esquemas. Los esquemas son modelos mentales que almacenamos en nuestras mentes. Estos esquemas van cambiando, agrandándose y volviéndose más sofisticados a través de dos procesos complementarios⁷: la “asimilación”⁸ y el “alojamiento.”⁹

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

“Es considerado como una metodología centrada en el aprendizaje, en donde el docente juega un papel trascendental. Según Ausbel implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognoscitiva.”¹⁰

“Aprendizaje Significativo ocurre cuando la información nueva por aprender se relaciona con la información previa ya existente en la estructura cognitiva del alumno de forma no arbitraria ni al pie de la letra; para llevarlo a cabo debe existir una disposición favorable del aprendiz así como significación lógica en los contenidos o materiales de aprendizaje.”¹¹

5 Pakman, Marcelo (comp.). “Construcciones de la Experiencia Humana”. vol. 1 (1ª reimp.). España, Ed. Gedisa, 2005. p.181

6 Idem p. 182

7 idem

8 Vocabulario. “comparar conocimiento anterior con el nuevo”.

9 Vocabulario. “acción o efecto de colocar el conocimiento o estructurarlo adecuadamente”

10 Universidad de León. “Curso de Aprendizaje Significativo”. México, Universidad de León, 2009.

p.3

11 Idem

De nueva cuenta la disposición del alumno es un factor elemental en el aprendizaje del alumno, sin embargo, es una responsabilidad de su propia persona. Otro factor primordial es la comunicación alumno-maestro proyectado en un diálogo entre ambos.

LAS ESTRATEGIAS: UN ELEMENTO INVALUABLE EN LA EDUCACIÓN

“Estrategias se define como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizaje significativo.”¹² Existiendo diversas categorías de estrategias entre las más importantes están las siguientes:

Estrategias Pre-instruccionales: preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender. Algunas de las estrategias pre-instruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo. Estrategias Coinstruccionales: apoyan los contenidos durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Ejemplos: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías. Estrategias Post-instruccionales: se presentan después del contenido que se ha de aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. Ejemplos: postpreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

UN PANORAMA ACTUAL. LA REALIDAD EN MATERIAS DE ESTRICTA TEORÍA

En cada cuatrimestre existe más de una materia de esta índole, y los resultados de evaluación son analizados de forma posterior cuando en grados posteriores se realiza un sondeo de diagnóstico entre los alumnos, en algunas ocasiones de la institución educativa- quedándose adjetivos tales como: “ese maestro es muy aburrido, ese maestro da la clase muy teórica, o en casos graves; el maestro será candidato a votación de rechazo por el grupo, o simple y enfáticamente dirá el alumno “ese maestro no enseña nada.”

Se realizaron técnicas de investigación de campo mediante Entrevistas realizadas a catedráticos y Encuestas a alumnos ambos de la carrera de Derecho de la Universidad de León Plantele Silao. El objetivo fue identificar las Estrategias que utiliza el docente en el proceso de Aprendizaje y su forma de evaluación. Asimismo conocer las actitudes y creencias de los alumnos en referencia a materias de estricta teoría, así como los métodos de aprendizaje utilizados por los alumnos.

12 Bruer, John T. “Escuelas para pensar (una ciencia de aprendizaje en el aula)”. España, ed. PAIDOS, 1995. p. 187





CONCLUSIÓN

Una vez realizadas ambas técnicas de campo, se reafirmó con el soporte documental y demás técnicas utilizadas como fueron la observación, que concluyentemente el Docente sufre el rechazo de las materias de estricta teoría por parte de los alumnos.

En referencia a los alumnos los encuestados de una muestra de 50 alumnos; El 100% de los encuestados definen a las materias de estricta teoría como Tediosas. El 100% definen a las materias prácticas como Entretenidas. El 90 % considera que las materias de estricta teoría son Necesarias. Un 10% considera su impartición Innecesaria. El 70 % mencionó que las materias de estricta teoría no dificultan el aprendizaje. El 30% mencionó que Si dificultan el aprendizaje. El 100% consideró que existe una mejor manera de estudiar estas materias. El 100% de la muestra estuvo de acuerdo que la práctica facilita el aprendizaje. Un 50% de la muestra cree que debe haber en las materias teoría y práctica. Un 50% cree que totalmente debe ser práctica. Un 70% considera que parcialmente limita el aprendizaje las materias de estricta teoría. Un 30% considera que totalmente es una limitante. El 90% se aburre en la impartición de las materias de estricta teoría. El 10% ponen atención. El 80% de los encuestados han presentado dificultades en el aprendizaje con materias de estricta teoría. El 20% restante no presentan porque memorizan. El 90% tratan de poner atención, es decir parcialmente para luego distraerse. El 10% son indiferentes soportando la clase. En forma general los encuestados consideraron que la atención siempre es del 50%. El 80% cree que no debe haber materias teóricas. El 20% creen totalmente que debe haberlas. El 80% creen parcialmente que es un obstáculo para la carrera. El 20% considera que totalmente si es un obstáculo. El 70% considera que una responsabilidad compartida. El 30% considera que es responsabilidad del docente.

El aprendizaje significativo es posible en todas las materias de derecho, construyendo el conocimiento en el alumno y en nosotros mismos para iniciar se puede dar este hecho. Las estrategias que utilizemos deberán ser de acuerdo a los diversos perfiles de los alumnos, no es tarea fácil pero es

posible realizarla satisfactoriamente. Esto cambiará significativamente la impartición de estas materias.

REFERENCIAS

- Bruer, John T. "Escuelas para pensar (una ciencia de aprendizaje en el aula)". España, ed. PAIDOS, 1995.
- De Bono, Edgard. "Aprende a pensar por ti mismo". 1ª ed. España, Ed. Paidós, 1997.
- Diccionario de Filosofía. México, Ed. UTEHA. 1990.
- Gómez Masdevall, Ma. Teresa. et al. "Propuestas de intervención al aula (técnicas para lograr un clima favorable en la clase)". Séptima ed. Madrid, Ed. NARCEA, 2004. 456 pp.
- Pakman, Marcelo (comp.). "Construcciones de la Experiencia Humana". vol. 1 (1ª reimp.). España, Ed. Gedisa, 2005. 230 pp.
- Pozo, Juan Ignacio. "El Aprendizaje Estratégico". España, Ed. Santillana, 2002. 86 129 pp.
- Ochoa Pulido, Roberto et al. "La Letra con Gusto entra (Memoria de los encuentros con Maestros sobre el Fomento de la Lectura y producción de Textos en la Educación)". 1ª ed. México, Altea, 2001. 546 pp.
- Universidad de León. "Curso de Aprendizaje Significativo". México, Universidad de León, 2009. 10pp.



Formación de competencias de investigación y tecnológicas en estudiantes de Ingeniería Mecatrónica

Ing. Fernando Ricárdez Rueda

Catedrático de la Licenciatura en Ingeniería Mecatrónica de la Universidad de León,
Plantel León Torres Landa



Palabras clave:

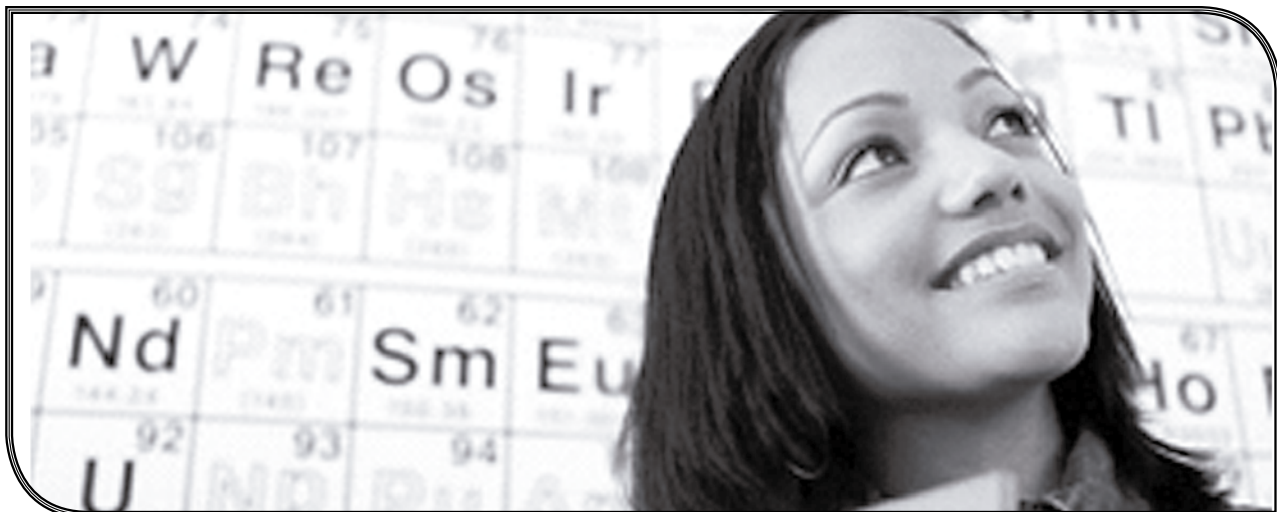
Competencias tecnológicas, competencias de investigación, estrategias de enseñanza, geometría analítica, ingeniería Mecatrónica.

Resumen:

El objetivo de este proyecto es incorporar en la asignatura de Geometría Analítica, a la investigación y la construcción del conocimiento como estrategia de enseñanza, a través de la elaboración de un artefacto físico, a fin de que el estudiante adquiera significados y competencias útiles para el ejercicio profesional de la ingeniería.

La presente investigación tiene como finalidad promover en los estudiantes de Ingeniería Mecatrónica competencias relacionadas con el proceso de la investigación orientadas a su aplicación en el desarrollo de artefactos, enfoque tecnológico inherente a esta área. La pregunta de investigación que se plantea: ¿Es posible que al realizar tareas vinculadas a la construcción de un objeto físico el alumno adquiera competencias de investigación para incorporar éstas en su desarrollo profesional? A la cual se le buscará respuesta desde el paradigma cualitativo por medio de la observación de la unidad de análisis constituida por alumnos de Ingeniería Mecatrónica.

Las variables a medir se operacionalizan empleando las competencias de: conceptualizar, problematizar, ojo clínico y clasificación de información planteadas por el área institucional de investigación de la Universidad de León, y la medición de las mismas se obtendrá por la aplicación de un cuestionario estructurado principalmente con preguntas tipo Lickert (preguntas que presenta una escala graduada en dos polos) y se recogerán longitudinalmente las percepciones de cada alumno antes y después de la realización del objeto y exposición del objeto, a un auditorio distinto al de sus compañeros.





Para que por medio de una gráfica de tormenta evidenciar las brechas que en su caso se hayan generado como consecuencia del proyecto, y del análisis de las brechas concluir si la hipótesis de que el alumno al realizar tareas vinculadas a la construcción de un objeto físico, adquirirá competencias de investigación para incorporar estas en su desarrollo profesional. La gráfica de tormenta es una representación que muestra la relación hipotética de los diversos factores que pueden contribuir a un efecto o fenómeno determinado.

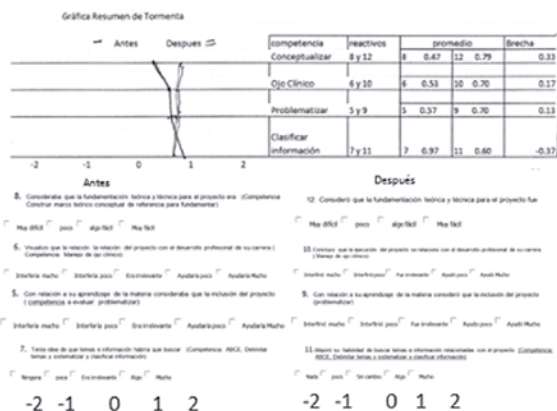
Se indica el detalle de las actividades tecnológicas del proyecto que realizaron los alumnos. Con el enfoque de competencias de investigación y construcción de los conocimientos y prácticas vinculados a la realidad y a la resolución de problemas en la misma.

La premisa inicial fue buscar un objeto constructivo en que participaran elementos de superficie y curvas, ejemplo; parábolas y planos. Por lo cual se decidió que el artefacto a desarrollar fueran estufas solares con superficies curvas para captar y focalizar la radiación solar.

La segunda premisa fue referenciada a los materiales con criterios de asequibilidad y bajo costo. Los alumnos disponen de libertad de elegir construir estufas previamente desarrolladas, hacer un diseño propio o modificar alguno presente en la literatura.

La tercera premisa la mejor forma de aprender es enseñar, e impacta en la formación de seres humanos seguros de sí mismos, por lo que se plantea que los alumnos elijan una estufa que pueda construirse con relativa facilidad y entonces den un taller con una explicación breve y la elaboración ahí mismo, dirigido a un auditorio previamente acordado en una escuela preparatoria. Este aspecto también aporta imaginación sociológica a los alumnos.

El siguiente cuadro con la gráfica resume que sí se modificaron 3 competencias positivamente y que la competencia de clasificación de información disminuyó en la percepción del estudiante.



La cantidad de comentarios positivos en los reactivos abiertos mostró que la experiencia del proyecto sí tuvo una influencia favorable en los estudiantes, en la imaginación sociológica que transmuta la impersonalidad en empatía y permite pasar de una perspectiva a otra, formándose así seres humanos seguros de sí mismos.

REFERENCIAS

International Symposium: Nuevos Métodos & Tecnologías para el Desarrollo de Productos. Santiago, Chile: November 12, 1998.

Lamo de Espinosa, Emilio, José María González y Cristóbal Torres Albero. La sociología del conocimiento u de paciencia. Alianza Editorial. Madrid. 1994.

Mills C. Wright. La imaginación sociológica, México Fondo de Cultura Económica. 1993

Morín, Edgar. introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona. 1994

Régules Ruiz-Funes, Sergio de, Cuentos cuánticos, Colección viaje al centro de la ciencia México: ADN- CONACULTA. 2000

Tushman, Charles A. O'Reilly III ; tr. Ma. del Pilar Carr. innovación: cómo alcanzar el liderazgo organizacional a través de la renovación y el cambio. México: Prentice-Hall. 1998

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

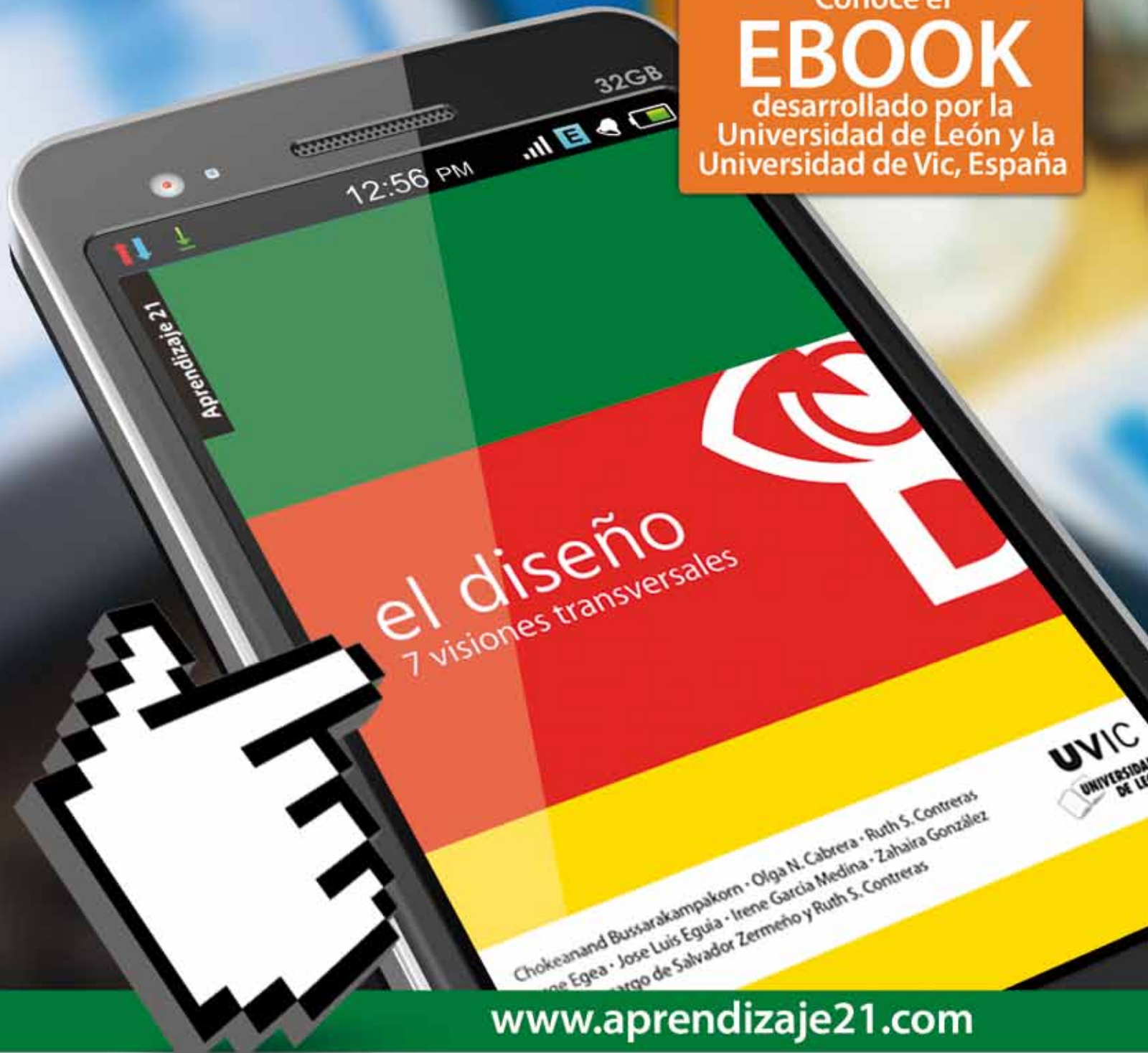
Leonardo Silvio Vaccarezza Ciencia, Tecnología y Sociedad: el estado de la cuestión en América Latina. Obtenen en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a01.htm>

Rodríguez Acevedo, Germán Darío Ciencia, Tecnología y Sociedad: una mirada desde la Educación en Tecnología Revista Iberoamericana de Educación Número 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación available from, Internet <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie18a05.htm> cited mayo.30.2006

Rodríguez Acevedo, Germán Darío. Ciencia, Tecnología y Sociedad: una mirada desde la Educación en Tecnología Revista Iberoamericana de Educación Número 18 - Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación Septiembre-Diciembre 1998 Organización de Estados Iberoamericanos



Conoce el
EBOOK
desarrollado por la
Universidad de León y la
Universidad de Vic, España



www.aprendizaje21.com