

Realidades educativas actuales en educación media y superior

Abordajes e intervenciones



Ana María Méndez Puga

Karla Ileana Caballero Vallejo



Amapsi
Editorial

Contenido

Sobre los autores..... 6

Introducción..... 12

Ana María Méndez Puga

Karla Ileana Caballero Vallejo

Competencias afectivas en interacciones profesor-estudiante:
posibles tendencias innovadoras en el proceso formativo..... 17

Brenda Guadalupe Colin Palma

Universidad de Sonora

¿Qué piensan los profesores y que aprenden los estudiantes?..... 39

Edith Jiménez Ríos

Mónica Adriana Vasconcelos Ramírez

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

La perspectiva del docente en relación al perfil profesional..... 53

María de los Ángeles Campos Huichán

Carolina Rosete Sánchez

FES Iztacala UNAM

**Bienestar psicológico en estudiantes de psicología:
un recurso para su profesión.....74**

Ileri Yunuén Vázquez García

Ruth Vallejo Castro

Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

**Satisfacción de estudiantes con su educación
e índice de retención en UICU.....81**

Aymara Maricela Mancilla Martínez

Juan Carlos Ángeles de Jesús

Universidad de Universidad de Ixtlahuaca, CUI

**Percepción de la violencia escolar
en universitarios de la FES IZTACALA UNAM.....93**

Alba Luz Robles Mendoza

Guillermina Arenas Montaña

Danae Soriano Valtierra

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

**Convivencia y participación:
seguimiento a un proyecto de intervención con APS.....106**

María de la Concepción Acela Hernández Díaz

Adrián Herrera Dávila

Judith Martínez Ramírez

Rocío Elvia Hernández Vázquez

Universidad Autónoma de Querétaro

Pedagogía de la liberación aplicada a la labor tutorial.....116

Cecilia Cota Martínez

Viviana Briones Lara

Lucia Valencia García

Alejandro Francisco Islas Trejo

Universidad Autónoma de Querétaro

Aula virtual en la enseñanza de metodología de la investigación.....127

María Guadalupe López Sandoval

Abraham Alonso Ricárdez

Mayra Elvira Saucedo Toledo

Ariel Ramírez Cortes

Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. México

**El portafolio virtual de evidencias
en la materia de Administración en Enfermería.....137**

J. Jesús Becerra Ramírez

Arturo Silva Rodríguez

Evelin Alejandra Galicia Gómez

Ma. Rosalva Mendieta Contreras

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, México

Sobre los autores

Edith Jiménez Ríos

Doctora en Pedagogía y profesor-investigador en la Facultad de Psicología de la UMSNH. Los temas que trabaja son la didáctica en la docencia, pensamiento didáctico y práctica educativa en profesores universitarios.

Mónica Adriana Vasconcelos Ramírez

Maestra en Psicoterapia Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia y Especialista en Administración de Recursos Humanos. Profesora investigadora en la Facultad de Psicología de la UMSNH y los temas que trabaja son sentido del trabajo y desgaste ocupacional.

María Guadalupe López Sandoval

Profesor asociado C de tiempo completo imparte el módulo de metodología de la investigación en la carrera de enfermería en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, ha publicado diversos artículos relacionados con el área educativa y la salud.

Abraham Alonso Ricárdez

Profesor de asignatura A, imparte el módulo de metodología de la investigación en la carrera de enfermería en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, ha publicado diversos artículos relacionados con el área educativa y la salud.

Mayra Elvira Saucedo Toledo

Profesor de asignatura A, imparte el módulo de metodología de la investigación en la carrera de enfermería en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, ha publicado diversos artículos relacionados con el área educativa y la salud y labora en el hospital infantil Federico Gómez en la Cd de México

Ariel Ramírez Cortes

Docente en la Escuela militar de enfermería en la Cd de México imparte la asignatura de Epidemiología y bioestadística

J. Jesús Becerra Ramírez

Maestro en Diseño de ambientes educativos virtuales y Licenciado en Pedagogía, Profesor de Asignatura FES Iztacala y Coordinador Educativo del laboratorio de Educación y Evaluación Digital.

Arturo Silva Rodríguez

Doctor en Sociología y Licenciado en Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesor de tiempo completo FES Iztacala y jefe del laboratorio de Educación y Evaluación

Evelin Alejandra Galicia Gómez

Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de asignatura de la FES Iztacala.

Ma. Rosalva Mendieta Contreras

Maestra en enfermería y Licenciada en Enfermería. Representante de Comité Académico Auxiliar de la Carrera de Enfermería FES Iztacala.

María de la Concepción Acela Hernández Díaz

Docente de la Escuela de Bachilleres de la UAQ (EBA-UAQ) desde 1990, Doctora en Psicología y Educación y Coordinadora del Programa de Orientación de la EBA-UAQ donde se brinda a los estudiantes servicios de apoyo educativo: médico, psicológico y nutrición.

Adrián Herrera Dávila

Egresado de la licenciatura de Psicología en el Área Educativa por la UAQ. Ha colaborado en el Observatorio de Convivencia Escolar de la UAQ (OCE-UAQ). Ha sido brigadista alfabetizador en el programa de educación popular Sí podemos UAQ.

Judith Martínez Ramírez

Concluyó sus estudios en la licenciatura en Psicología Clínica y maestría en Ciencias de la Educación. Participó en la formación del programa de Tutorías de la Escuela de Bachilleres. Ha sido docente en bachillerato universitario por más de 28 años.

Rocío Elvia Hernández Vázquez

Licenciada en Informática y Maestra en Administración con área terminal en Alta Dirección. Docente de la Escuela de Bachilleres de la UAQ por 24 años además de tener funciones de tutora grupal.

Ireri Yunuén Vázquez García

Maestra en Psicología Clínica, Profesor e Investigador de la Facultad de Psicología de la UMSNH, ponente en congresos nacionales e internacionales, publicación de diversos artículos y capítulos de libros.

Ruth Vallejo Castro

Doctora en Psicología y Educación con línea en Teoría Psicoanalítica, Profesor e Investigador de la Facultad de Psicología de la UMSNH, ponente en congresos nacionales e internacionales, publicación de diversos artículos y capítulos de libros.

Aymara Maricela Mancilla Martínez

Maestra en Criminología. Licenciada en Psicología. Docente-Investigadora de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad de Ixtlahuaca CUI, A.C. Coordinadora del Programa Institucional de Tutoría de la UICUI.

Juan Carlos Ángeles de Jesús

Maestro en Pedagogía. Licenciado en psicología. Docente-Investigador de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad de Ixtlahuaca CUI, A.C. Terapeuta del Centro de Atención Psicológica de la UICUI.

Alba Luz Robles Mendoza

Licenciada en Psicología y Maestra en Modificación de Conducta por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Doctora en Ciencias penales y política criminal por el Instituto Nacional de Ciencias Penales. Académica titular A tiempo completo definitiva en la Carrera de Psicología de la FES Iztacala. Coordinadora de la Red de docencia, servicio e investigación en Violencia Escolar. Jefa de la carrera de Psicología de la misma Facultad. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1.

Guillermina Arenas Montaña

Enfermera por la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia ENEO UNAM, Licenciada en Médico Cirujano por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Maestra en Enseñanza Superior por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Doctora en Salud Pública.

Académica titular A tiempo completo definitiva en la Carrera de Enfermería de la FES Iztacala. Integrante de la Red de docencia, servicio e investigación en Violencia Escolar. Responsable del área de consultoría del Programa de Promoción y Fomento de la Salud Integral (PROSI).

Danae Soriano Valtierra

Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, Académica de Asignatura A en la Carrera de Psicología de la FES Iztacala. Integrante de la Red de docencia, servicio e investigación en Violencia Escolar.

Introducción

Ana María Méndez Puga

Karla Ileana Caballero Vallejo

Los procesos educativos propician dinámicas singulares en los distintos contextos en que se actualizan y cobran vigencia, aunque se trate de contenidos u objetivos similares. Esas dinámicas se construyen desde la institución a través de sus programas, fines y normativa, pero sobre todo, desde cada uno de los actores que la conforman. La intención de este libro es mostrar una serie de estudios que contemplan la mirada de los actores para dar cuenta las realidades educativas diversas en educación superior y media superior, que parten de intervenciones e investigaciones y buscan comprender los procesos que tienen lugar en el aula, dando lugar además a que se propicien transformaciones.

Se incluyen diez textos, cinco de los cuales trabajaron con estudiantes universitarios, dos con profesores, otros dos con ambas poblaciones y sólo uno con estudiantes de bachillerato. En uno de los textos, los profesores que participaron fueron de bachillerato, en los otros, fueron profesores universitarios. Las metodologías son tanto cualitativas como cuantitativas, considerando instrumentos ya elaborados y elaborando algunos. En el caso de los estudios con una mirada interpretativa, se trabajó con grupos focales y con la realización de talleres. Son trabajos realizados por profesores y profesoras que se desempeñan como docentes de educación superior y de bachillerato. Los textos tratan de dar cuenta de su agencia en la institución y en su vida como ciudadanos y aprendices; planteando experiencias singulares e innovaciones.

El texto que abre la obra es de la autoría de Brenda Guadalupe Colin, analiza el tema de la interacción entre estudiantes y profesores, enfatizando la afectividad y su relación con el proceso formativo. Define las competencias afectivas como las habilidades, comportamientos o situaciones donde los estudiantes sintieron algo que los hizo cambiar, considerando que “ese sentir en su interior” fue lo que les llevó a reflexionar sobre el cambio formativo. Además, pone en juego una variable importante, el clima de aula; establece que el “buen” clima propicia mejores relaciones y procesos de comunicación entre los integrantes.

Los dos textos siguientes, analizan tanto el pensamiento del docente y el otro sobre su perspectiva respecto al perfil profesional. La mirada hacia el docente es de la autoría de Edith Jiménez Ríos y Mónica Adriana Vasconcelos; pensar el perfil profesional de María de los Ángeles Campos Huichán y Carolina Rosete Sánchez, comparten un interés que pone acento en la figura del profesor, concluyendo ambos en la relevancia de la reflexión y de la motivación como elementos formativos de la práctica del docente. Resulta además importante recuperar la reflexión sobre una mirada “más humana del profesional” y su formación en lo pedagógico a través de metodologías innovadoras que logren implicarlos y aprovechar la experiencia de todas y todos.

En seguida se incluyen tres textos relacionados con evaluaciones realizadas a estudiantes sobre distintos temas: bienestar subjetivo Ileri Yunuén Vázquez García y Ruth Vallejo Castro; satisfacción de estudiantes Aymara Maricela Mancilla Martínez y Juan Carlo Ángeles de Jesús; y sobre percepción de la violencia Alba Luz Robles Mendoza, Guillermina Arenas Montaña y Danae Soriano Valtierra. En los tres casos se trabajó con muestras amplias, buscando dar cuenta del fenómeno a nivel institucional. En el primer estudio, los estudiantes presentan un bienestar positivo; en el segundo caso, la mayoría está satisfecha con la institución, teniendo algunos elementos para mejorar. Resulta relevante revisar el tema de la violencia, dado que se encontró que se percibe mayor violencia entre pares, hacia sí mismo y de pareja en la carrera de psicología y de los docentes hacia los estudiantes y hacia sí mismo en el caso de medicina; al ser ambas carreras

del área de la salud resulta de interés revisar en otras áreas de la salud y las causales del fenómeno. De igual modo, se muestra que la percepción de acoso sexual hacia las mujeres se da en las diferentes carreras. Derivado del estudio se diseñaron estrategias orientadas al cambio, tales como cursos y talleres.

Los cuatro siguientes textos implicaron intervenciones desde perspectivas diferentes, pero en todos los casos, buscando cambios en el proceso educativo, considerando la relevancia de la participación y la vinculación, así como del contacto con fenómenos específicos, tanto en el bachillerato como en la universidad: aprendizaje servicio (María de la Concepción Acela Hernández Díaz, Adrián Herrera Dávila, Judith Martínez Ramírez y Rocío Elvia Hernández Vázquez), donde si bien se fomentó la participación estudiantil desarrollando propuestas para el cambio, se observó que después de la intervención no se mantuvieron las nuevas conductas; y el otro sobre pedagogía de la liberación en el proceso tutorial (Cecilia Cota Martínez, Viviana Bionnes Lara Lucia Valencia García y Alejandro Francisco Islas Trejo) en el que se buscaba la “no opresión de los tutorados” y brindar estrategias para que tenga un papel más activo, en este caso se concluyó que se debe “construir y no imponer la postura de la liberación”. De igual modo, los cambios que se propusieron implicaron el uso de aula virtual con el método B-Learning (María Guadalupe López Sandoval, Abraham Alonso Ricárdez, Mayra Elvira Saucedo Toledo y Ariel Ramírez Cortés), encontrado que sí funciona en el caso de la materia de metodología de investigación; y finalmente, el uso de portafolios virtuales (J. Jesús Becerra Ramírez, Arturo Silva Rodríguez, Evelin Alejandra Galicia Gómez y Ma. Rosalva Mendieta Contreras), a partir de un curso virtual, promovió que el desempeño de los docentes mejorara, reduciendo el tiempo destinado a evaluación y guardando evidencias del proceso, así como la participación de los estudiantes.

Destaca la inclusión de dos textos relacionados con el bachillerato, dado que se debe incentivar la reflexión y el desarrollo de propuestas en este nivel, no sólo porque es obligatorio, sino por la relevancia de la formación que precede a los estudios universitarios y por la edad de los jóvenes, así como por la amplitud de la demanda. Así pues, precisa de cambios y para ello se requiere la investigación, como señala De Ibarrola (2018) y el equipo coordinado por ella, “en el bachillerato se identifica falta de identidad propia, insuficiente cobertura, baja calidad, lo que se refleja en las pruebas nacionales e internacionales y muy escasas investigación sobre la trascendencia de este nivel de estudios en el futuro de los jóvenes estudiantes” (p. III).

Finalmente, para la licenciatura, destaca la relevancia de realizar evaluaciones por distintos equipos, así como del esfuerzo que se debe hacer de manera continua por intentar resolver problemáticas que derivan de esas evaluaciones. Como fue el caso de la violencia sexual percibida por las estudiantes, siendo un tema que se debe contemplar en todas las instituciones de nivel superior. Es así que los textos que componen esta obra dan lugar a que profesores y profesora de nivel medio superior y superior, se identifiquen o identifiquen fenómenos que les aquejan en su quehacer como docentes o dentro de las instituciones en su desempeño profesional o como profesionistas; pero también, capten realidad que aquejan a sus estudiantes, las preocupaciones que les aquejan al interior de la institución, lo que encuentran de utilidad y lo que verdaderamente no es útil dentro de sus trayectorias y formaciones. La educación ofrece de manera continua retos, la escuela como institución responsable de materializar y formalizar la educación, es depositaria directa de las demandas de sus personajes, así como de las que le plantean los entornos sociales y culturales; por lo que de manera continua la escuela se transforma, aportando a la posibilidad de nuevas realidades.

Referencias

De Ibarrola (coord. 2018). Los desafíos que enfrenta la formación de los jóvenes para el trabajo del siglo XXI. Las escuelas de nivel medio superior y otras alternativas. México: SEP

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17067/1/images/die_sem14nov_final.pdf

Competencias afectivas en interacciones profesor-estudiante: posibles tendencias innovadoras en el proceso formativo

Brenda Guadalupe Colin Palma¹

Universidad de Sonora

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las competencias afectivas en las interacciones profesores-estudiantes y sus repercusiones en el proceso formativo. La metodología fue cualitativa-descriptiva mediante enfoques interpretativos. Se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas a estudiantes de diversas carreras de la Universidad de Sonora. Los resultados muestran tres categorías de competencias afectivas: 1) procesos de comunicación, 2) proximidad y 3) estilos de interacción. Algunas interacciones en donde se identificaron competencias afectivas resultaron significativas para los estudiantes y refieren que tienen sentido en la construcción de experiencias de formación; estas interacciones tienen elementos afectivos que favorecen o desfavorecen su desarrollo integral, académico y profesional. Las conclusiones de este estudio arrojaron que las competencias afectivas son favorecedoras en una formación integral en los estudiantes; sin embargo, no

¹Correspondencia: brenda.colin@hotmail.com

todas las interacciones que viven con sus profesores tienen rasgos de estas competencias, lo que lleva a sugerir la elaboración de una propuesta innovadora para la práctica docente a partir de un modelo de competencias afectivas en la Universidad de Sonora.

Palabras claves: Competencias afectivas, interacciones, proceso formativo

Las competencias afectivas en la Educación Superior no están consideradas como propiciadoras o limitantes de la formación de los estudiantes; sin embargo, se tiene conocimiento y reconocimiento de la importancia de los aspectos humanistas en la preparación académica. Organizaciones internacionales y nacionales como UNESCO (2013) y SEP (2013) otorgan interés a la convivencia escolar y el bienestar estudiantil, mismas que se pueden observar por medio de las interacciones que viven los estudiantes con sus profesores. Su relevancia ha cobrado fuerza ante las exigencias sociales, tales como la incorporación al sistema de alumnos con nuevas características psicosociales, físicas y culturales, nuevos modelos académicos y las diversas relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes.

La ampliación de objetivos en la enseñanza y las nuevas competencias exigidas a los estudiantes universitarios del siglo XXI, contribuyen a la necesidad de revalorizar lo afectivo por medio de “procesos que surgen en virtud de que los fenómenos y objetos reflejados por el individuo afectan a las necesidades e intereses y expresan su actitud respecto a dichos objetos y fenómenos, los fenómenos psíquicos afectivos se subdividen en 1) tendencias, inclinaciones, deseos y 2) emociones y sentimientos” (Perez,1993, p.21).

Los conceptos para comprender las competencias afectivas contemplan elementos de diversos autores (Van Manen, 1998; Galindo, 2008; Pereira, 2010; Tarabay, 2010), los cuales están compuestos por factores psicológicos, ambientales y sociales que se asocian a los afectos percibidos por los estudiantes en las interacciones que viven con sus profesores. Los afectos pueden ser entendidos desde diversos sistemas, entre ellos resaltan el personal, social y educativo, a

través de un intercambio lingüístico, próximo, corporal e interpretativo. Este planteamiento, no sólo apunta hacia el impacto *favorable de los afectos* (bienestar, empatía), sino también enfoca *afectos desfavorables* (rechazo, gritos, desinterés) en los estudiantes cuyas consecuencias se ven reflejadas en la formación escolar.

Se considera que las competencias afectivas son las habilidades y destrezas que desarrollan los humanos en las interacciones sociales. Olson y Wyett (2000) proponen tres categorías para comprender estas competencias entre profesores y estudiantes, las cuales se sustentan en la autenticidad, respeto y empatía. Los autores describen cada una de estas categorías por medio de comportamientos de los profesores hacia los estudiantes:

1) El profesor(a) demuestra que es una persona genuina, consciente de sí misma y capaz de comportarse de acuerdo con sus sentimientos más verdaderos 2) El profesor(a) valora a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con dignidad y respeto y 3) El profesor(a) es una persona empática que entiende los sentimientos de sus alumnos/as y responde apropiadamente a ellos (García, 2010, p.7).

Existen diversas interacciones entre profesores y estudiantes donde es posible presentar situaciones de violencia psicológica o emocional, malos tratos, faltas de respeto, profesores que ridiculizan a los alumnos, estudiantes que violentan a sus profesores, amenazas, falta de diálogo y humillaciones; que pueden generar consecuencias académicas y personales desfavorables en los estudiantes (Bein, 2004; Galindo, 2008; Félix, 2013). Las consecuencias de estas interacciones son: el bajo rendimiento académico, percepción de violencia y en algunos casos el deserción escolar.

Por otro lado, hay factores emocionales de apoyo, afecto positivo, respeto, empatía y confianza (Bein, 2004 y Fredson, 2015); en donde los actores (profesor y estudiantes) se comprometen, brindan seguridad y mejoran su aprendizaje (Galindo, 2008 y Fredson, 2015). Como consecuencia de

este tipo de relación, se tienen los ambientes cálidos en el aula (Coll, 2008 y Fredson, 2015) y una formación en los estudiantes tanto en la vida académica como en la personal (Castellanos y Garavito, 2007).

Es por esto que las interacciones que viven los estudiantes con los docentes, deben contener elementos que favorezcan las competencias afectivas, los cuales se asocian con la personalidad de los profesores, sus actitudes o atributos (Bein, 2004; Covarrubias, 2004; Castellanos y Garavito, 2007; Galindo, 2008; Pianta, 2012); aspectos socio-culturales en donde se ejercen las interacciones (Pianta, 2012; Fredson, 2015); el conocimiento que posee el profesor sobre la asignatura o contenido (Covarrubias, 2004); la comunicación verbal y no verbal en la interacción (Cubero, 2008 y Fredson, 2015); y las respuestas gesticulares de ambos actores en la interacción. Cabe señalar que existen factores externos los cuales pueden beneficiar a estas interacciones, por ejemplo: la institución, los planes de estudio o la administración escolar (Coll, 2008).

En estos últimos conceptos que rescata la literatura, se concuerda con las ideas originales de Olson y Wyett (2000), en donde la autenticidad del profesor se relaciona con el tipo de personalidad, el respeto con el trato que efectúan con sus estudiantes y la empatía que proyecta en la interacción formativa. Otra categoría clave para comprender las competencias afectivas es la inmediatez (cercanía), ya que es de vital importancia fomentar la afectividad en las interacciones, misma que se logra por un conjunto de rasgos comunicativos que incrementan la percepción física y psicológica de proximidad con los estudiantes. La inmediatez o cercanía se incrementa con el uso del contacto visual, el lenguaje inclusivo y aspectos kinestésicos que favorecen o no la interacción (Ginsberg, 2007).

Se concluye que las interacciones profesores-estudiantes, contemplan la presencia de factores emotivos como la solidaridad, la tristeza, el cariño, el respeto, el trato descortés, la empatía, la confianza, entre otros. Para fines de esta investigación se analizarán por medio de tres dimensiones: a) Procesos de comunicación, b) Proximidad, c) Estilos de interacción (Olson y Wyett, 2000:

Covarrubias, 2004; Galindo, 2008; Cubero, 2008; Pereira, 2010; Tarabay, 2010 y Pianta, 2012). A continuación, se describen algunas características, basadas en las aportaciones previas, correspondientes a cada dimensión que podrían constituir a las competencias afectivas en las interacciones profesores-estudiantes:

A) Proceso de comunicación

Esta dimensión es definida por el tipo de diálogo que establecen en la interacción, la cual se expresa en un lenguaje armónico; o bien, por medio de gritos y palabras altisonantes. Se refiere a las participaciones verbales en el aula, al discurso pedagógico y competencias comunicativas (Covarrubias, 2004; Cubero, 2008; Tarabay, 2010 y Pereira, 2010).

B) Proximidad

La proximidad se basa en la distancia física o perceptiva que tienen los actores en las interacciones, es adquirida por los sentidos y los movimientos, cuando las personas efectúan una reflexión cognitiva sobre estos movimientos se comprenden sus propios sentimientos y sensaciones para desarrollar una capacidad de expresión (Halminton, 1989). Se expresa en los rasgos físicos de los actores en las interacciones en las que participan, los cuales son definidos como: gestos, sonrisas, muecas o miradas (Galindo, 2008; Félix, 2013). Esta cercanía puede ir más allá de lo físico, más bien, es la accesibilidad para comprender al otro, desde los aspectos perceptivos y contactos corporales y/o sensitivos entre actores (Fredson, 2015).

B) Estilos de interacción

Conductas: se refiere al tacto pedagógico en la interacción con elementos afectivos entre profesor y estudiante, y al trato y/o acciones con el que se interactúa (Bein, 2004; Galindo, 2008; Camp, 2011; Pianta, 2012).

Atributos: son las características de los actores en la relación que se vincula con la personalidad y actitudes en el contexto escolar y en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Covarrubias, 2004; Galindo, 2008 y Pereira, 2010).

Por lo mencionado, es importante el conocimiento de este conjunto de elementos dentro de las interacciones entre profesores-estudiantes. Sin olvidar el análisis que tienen estas competencias en el proceso formativo de los estudiantes, con el propósito de desarrollar, de manera plausible, un modelo innovador en las tendencias de profesionalización docente en el contexto universitario.

Por lo tanto, se considera que las competencias afectivas son un elemento base de la formación escolar de los jóvenes universitarios, el conocimiento de sus consecuencias será significativo en la implementación de modelos innovadores para la profesionalización de los docentes y en el éxito de las experiencias escolares de los estudiantes. Dentro del análisis de las competencias afectivas es de importancia el estudio de las interacciones que viven los estudiantes con sus profesores, debido a que el profesor es el modelo académico de los estudiantes. De hecho, se debe vislumbrar desde el hacer, los sentimientos y lo que piensa el estudiante sobre la misma competencia afectiva que recibe, de esta manera la interacción será comprendida en su totalidad.

Respecto a la conceptualización de interacción, es preciso hacer un bosquejo teórico sobre diversas ciencias humanas que le han estudiado, entre ellas están: la psicología, antropología, pedagogía, sociología, entre otras. Según estas aproximaciones, las interacciones se generan entre dos o más personas y se pueden realizar de diversas formas como la verbal, escrita o corporal en un momento y espacio determinado. Para Casado (2007) las interacciones son definidas como:

Una situación de reciprocidad entre seres humanos. La interacción es también un estilo de estar en relación con los otros, con la finalidad de percibirse mutuamente como seres humanos; tiene diversos niveles de intensidad y jerarquía, si la relación humana es muy íntima e intensa se estaría en la interacción profunda, tanto por su dimensión socio-afectiva como integral; si la relación se desarrolla dentro de una distancia próxima y con fuerte implicación de los participantes, se establece una interacción de acercamiento; mientras que si la relación es media o lejana, la situación entre los participantes está a una gran distancia, se genera un estado de interacción superficial (2007, p. 201).

Las interacciones en el contexto universitario implican comunicación, intercambio de ideas y enseñanza-aprendizaje de los actores; de este modo, se convierten en parte fundamental del proceso formativo. Para la comprensión de estos intercambios educativos se deben tomar en consideración las relaciones sociales y afectivas que viven los actores a través de símbolos, discursos y prácticas académicas (Casado, 2007).

Los aportes teóricos en el estudio de las interacciones en el contexto universitario consideran a los profesores y estudiantes como los agentes principales del intercambio de información académica y social en el proceso formativo:

Las interacciones académicas son entendidas como resultados de la práctica escolar en donde la comunicación y proximidad entre profesor y alumno producen el intercambio de conocimiento, lo que incide en aspectos sociales y afectivos para formación del alumno (Moreno, 2010, p.178).

Finalmente, el análisis de estas competencias afectivas puede tener una repercusión en el proceso formativo de los estudiantes; es por eso que se debe tener conciencia de la relevancia de comprender las ideas complejas que implica este proceso. En primer lugar, se debe aclarar que la formación educativa tiene la orientación hacia un propósito académico, laboral o personal. Esta formación educativa tiene el objetivo de formar estudiantes competentes, con habilidades de discernir de manera analítica, crítica y objetiva en su día a día. La formación escolar, tiene como prioridad que el estudiante logre un máximo aprovechamiento académico, así como la consolidación de un ser humano con habilidades profesionales, para impulsar la incorporación en las demandas contemporáneas con el propósito de formar mejores estudiantes intelectuales y técnicos para la construcción de una mejor sociedad.

Este proceso formativo va más allá de la enseñanza y aprendizaje, ya que se implica un conjunto de cambios en la adquisición de competencias. Es decir, hablar de proceso hace referencia a la secuencia que tienen los estudiantes en el ámbito escolar durante su preparación profesional. Por medio del proceso formativo se asume que cada individuo orienta su vida académica y personal, el cual se produce con el fin de concientizar al estudiante en la adquisición de conocimientos significativos que lo preparen para la vida en sociedad. La formación impacta en el desarrollo pleno de los estudiantes y en su personalidad que poco a poco integra al contexto social, lo cual ayuda a impulsar todas sus potencialidades (Vasco, 2002).

La enseñanza en la educación superior no puede reducirse a técnicas y procedimientos didácticos, más bien debe contemplar el diálogo, las prácticas escolares, el proceso de formación y el desarrollo de cada uno de los actores que participan en este intercambio de saberes. La formación de los estudiantes está vinculada con las interacciones que mantienen los profesores con sus estudiantes y el tipo de comunicación que efectúan (Zabalza, 2004).

Se concluye que el cumplimiento de las nociones teóricas expuestas, sobre interacciones entre profesores y estudiantes, competencias afectivas y proceso de formación, sugieren una innovación en las prácticas pedagógicas, descentralizando la docencia, las calificaciones, el currículo, la institución o las técnicas didácticas como factores vinculados a la formación de los alumnos, para modificar que estos “*sujetos pasivos*” puedan tomar la palabra, decisiones y entablar relaciones que beneficien su estructura personal y académica. Así que las competencias afectivas serán identificadas, descritas y analizadas para conocer tendencias innovadoras en el proceso de formación.

Método

Participantes

La muestra fue de 16 estudiantes seleccionados de tres divisiones de la Universidad de Sonora: Ciencias sociales, Ciencias de la salud e Ingenierías; con el propósito de conocer la existencia de discrepancias o similitudes entre las características distintivas de los estudiantes. Según la literatura, el área del conocimiento es un factor importante para el establecimiento de tendencias o patrones diferentes o análogos en las relaciones dentro del contexto universitario (Galindo, 2008 y Pereira, 2010).

Los criterios para la selección de participantes fueron los siguientes: estudiantes de algunas de las licenciaturas que estuvieran cursando los últimos semestres (bajo el supuesto de que estos ya habrían establecido interacciones previas con distintos docentes). Además, se buscó una participación homogénea por género (nueve mujeres y siete hombres). El criterio central fue que los estudiantes establecieran interacciones con docentes de tiempo completo, de esta manera las relaciones entre ambos actores serían más frecuentes, aunque también se encontraron interacciones con docentes de asignaturas.

Instrumentos

Se elaboró una entrevista dividida en tres bloques para la identificación de los elementos de análisis. La recolección de datos se hizo por medio de una interacción verbal con el propósito de influir sobre ciertos aspectos de la conducta (opiniones o sentimientos) del entrevistado sobre el fenómeno a investigar. La dinámica de la entrevista se basó en la formulación de preguntas y registro de latencia de respuestas finales del participante. El entrevistador finalizó con clarificación y observación de respuestas, a través de grabaciones de audio y video (Rodríguez, 1999).

Procedimiento

En un primer momento, se solicitó el permiso a los estudiantes para la realización de la entrevista; después de esto, se utilizó un guion con 14 preguntas divididas en tres bloques: identificación de datos personales de entrevistado, competencias afectivas en las interacciones y repercusiones en el proceso formativo. Las entrevistas fueron realizadas en el área de estudio de los participantes, el tiempo de cada entrevista fue aproximadamente de una hora y media; sin embargo, hubo ajustes a cada uno de los estudiantes.

Análisis de datos

Se obtuvieron datos desde los criterios de un proceso deductivo-inductivo, puesto que se inició con categorías teóricas sobre las competencias afectivas y posteriormente, a partir de los resultados obtenidos, emergieron categorías específicas para su análisis. En estas categorías se desarrollaron unidades temáticas en donde se agruparon los códigos identificados en cada una de ellas (Mejía, 2011).

Las técnicas para el análisis de datos de la presente investigación buscaron encontrar, describir e interpretar las respuestas de los sujetos acerca de las competencias afectivas en las interacciones y sus repercusiones en el proceso formativo. Por medio de diversos métodos, se llegó a una codificación analítica, en donde se integraron los datos para formar una conceptualización del fenómeno de estudio. Las técnicas de recolección de datos incluyen apartados mediante argumentos libres, clasificación y/o agrupación de conceptos, comparaciones, tareas de estructuras en el argumento del entrevistado, análisis componencial y las taxonomías (Mejía, 2011).

Uno de los primeros procesos analíticos fue la búsqueda de la caracterización de los conceptos clave que describen el fenómeno a estudiar, así como sus propiedades y dimensiones con el fin de crear categorías y subcategorías para luego asociarlas y poder crear hipótesis y afirmaciones, es conocido como un procedimiento inductivo ya que se descubren las categorías de los datos recolectados (Straus y Corbin, 2002).

Es importante mencionar que el proceso metodológico se ejecutó en tres momentos relevantes, el primero fue la realización de entrevistas a los estudiantes seleccionados, en el segundo se realizó una transcripción de la información en un texto y en el último; se realizaron los análisis descriptivos. Los datos se organizaron por participante y posteriormente se agruparon por las categorías teóricas y empíricas.

El reto del análisis cualitativo es simplificar y encontrarle sentido a toda la complejidad contenida en los argumentos y en las transcripciones textuales (Álvarez-Gayou, 2005). Para ello, es necesario utilizar el proceso de codificación ya descrito con el fin de que permita desarrollar una clasificación manejable o sistémica de los códigos y proceder a generar resultados.

Resultados

Los resultados obtenidos fueron organizados a partir de los objetivos de la investigación, se hizo énfasis en las competencias afectivas tácitas en las interacciones entre profesores y estudiantes universitarios. Las competencias afectivas encontradas se analizaron por medio de las categorías teóricas expuestas anteriormente. Cabe señalar que investigar sobre la perspectiva de los estudiantes, permitió comprender, sentir y vivir lo que le pasa a cada uno de ellos, de esta manera; por medio del lenguaje, los estudiantes pudieron expresar esos afectos que viven en las interacciones con sus profesores.

El análisis del concepto de competencias afectivas en las interacciones entre profesores-estudiantes, no solo está compuesto por las subjetividades de cada uno de los estudiantes, más bien, son elementos interrelacionados con todo aquello que les sucede. Debido a esto, se construyeron categorías teórico-empíricas sobre momentos o situaciones para conocer el sentido que le proporcionan a estos afectos y conocer si existen repercusiones en el proceso de formación.

Las competencias afectivas fueron interpretadas como como las habilidades, destrezas, comportamientos, atributos, acercamiento o situaciones en donde sintieron algo que los hizo cambiar, momentos únicos y significativos para los estudiantes, *eso* que estimuló hacia una transformación como alumno o como persona; *ese sentir en su interior* que llevó a una reflexión sobre el cambio formativo en ellos. Estos factores son difíciles de comprender, hasta que el estudiante hace una reflexión descriptiva, objetiva y sensitiva sobre lo que ha vivido con ciertos profesores en determinadas relaciones (es importante resaltar que los estudiantes mencionan que no todos los profesores tienen estas competencias afectivas y por ende ellos tampoco con ellos). A continuación, se presentan las tres categorías: teórico-empíricas que tienen, viven y transforman a los estudiantes universitarios.

Las competencias afectivas en la interacción profesor-estudiante son entendidas como los tratos cordiales, la cercanía o la comunicación efectiva y emotiva que tienen los profesores y los estudiantes, lo cual produce un gusto, unión, entusiasmo y satisfacción por este tipo de relaciones. Se encuentra vinculada con ciertas repercusiones de formación en el estudiante asociadas con el aprendizaje para la vida, aprendizaje académico y/o desarrollo integral. Dentro del proceso de comunicación se encontraron tres áreas de importancia en donde los estudiantes identificaron momentos precursores en donde se puede generar una competencia afectiva, a continuación, se describirán estos:

1) Discurso pedagógico

La comunicación que establecen los profesores está basada en escuchar y respetar las opiniones de los estudiantes en la práctica académica, por ejemplo, el realizar bromas sobre temas; que el docente pueda retroalimentar el contenido escolar si es necesario; hacer más amena la clase mediante un discurso cercano con lenguaje que los estudiantes comprendan; ayudar en las dudas que surjan sobre los temas escolares y efectuar tutorías personalizadas sobre los temas complejos para los estudiantes. Otro aspecto del discurso pedagógico es la identificación de cada uno de sus estudiantes (por su nombre) lo que genera confianza y seguridad en ellos. A partir de la mirada de cada estudiante, se analiza que el diálogo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje da posibilidad de motivar a los estudiantes en su formación.

2) Discurso extraescolar

En las conversaciones extraescolares los estudiantes pueden entablar diálogos con sus profesores sobre temas de interés común, como son los gustos literarios, temas actuales sobre política, economía o del área de conocimiento en donde se desarrollen; estos son independientes a los

contenidos de la materia, más bien, se basan en el establecimiento de pautas de cercanía y amabilidad en ambos actores. Se encontró que se satisface e incrementa el conocimiento general de los estudiantes, ya que dialogan sobre temas generales.

3) Discurso interpersonal

Se caracteriza por los diálogos estrechos que mantienen ciertos alumnos con sus profesores. Se compone por elementos subjetivos y emocionales de los estudiantes, asociados en una cercanía personal entre ambos actores; se pueden expresar problemas o situaciones particulares que les suceden a ellos, o bien, dudas sobre su futuro como profesionales. Se entiende como una plática bidireccional en donde el estudiante comparte experiencias y el profesor escucha y/o manifiesta soluciones mediante consejos u opiniones sobre las situaciones. El factor de tiempo es importante, porque para generar este tipo de comunicación tuvieron que entablar una cercanía en un periodo establecido.

Los profesores y los estudiantes no sólo comunican realidades del aquí y ahora, o comunican contenidos, ni se limitan a comunicar palabras dentro de la realidad en la que están; sino, comunican sus propias experiencias que reconstruyen a partir de las interacciones que vivieron y crean un sentido en su proceso de formación. La mirada de los estudiantes es unánime sobre las características que posee la cercanía con sus profesores para generar una competencia afectiva. Entre estas se acentúan los saludos cordiales (darse la mano o una palmada, caricia y tonalidad en la voz), los gestos (sonrisas) y una cercanía empática que indaga en lo subjetivo del estudiante.

La corporalidad es entendida como los gestos de amabilidad, las respuestas corporales amenas (palmadas y saludos corporales) y el trato directo que se viven entre estos actores. La cercanía es entendida como una situación en donde ambos actores puedan expresarse, tener una accesibili-

dad física y sensorial que funciona para establecer un contacto personal entre ambos, se considera como una aproximación importante para la generación de confianza, conocimientos, asertividad y apertura (Fredson, 2015).

La proximidad en las interacciones está asociada con los aspectos subjetivos del estudiante, cuando la cercanía es estrecha se emana confianza en los profesores, tanto en temas académicos como personales. Esta proximidad entre ambos actores forma parte de la accesibilidad que tienen los actores y el tiempo que prestan para atender las cuestiones académicas o personales entre ellos. Es importante considerar que la cercanía física también tiene significancia ya que un abrazo, un saludo, un apretón de manos o una sonrisa puede llegar a cambiar el sentido percibido por los estudiantes.

Por lo anterior, se reflexiona sobre dos aspectos importantes de los estilos de interacción entre profesor y estudiante: las conductas de ambos actores (Bein, 2004; Galindo, 2008; Camp, 2011; Pianta, 2012) y los atributos de los actores (Covarrubias, 2004; Galindo, 2008 y Pereira, 2010).

Conductas y atributos de los profesores

Las conductas que ejercen los docentes en las prácticas escolares están basadas en actividades que suelen ser lúdicas, experienciales o extra curriculares para promover la formación en los estudiantes. Lo que hagan los profesores en estas actividades escolares fomenta la motivación, en la adquisición de nuevo aprendizaje y en el desarrollo integral.

Estas competencias afectivas se apoyan en los procesos de comunicación y la proximidad que tiene el profesor con sus estudiantes. Los estudiantes mencionan que las interacciones en donde hay competencias afectivas son situaciones donde el docente brinda confianza en torno a las

capacidades que ellos tienen y donde existe el respeto mutuo. Este tipo de respeto y confianza se nutren de: simpatía, amabilidad y autoridad, pero siempre con una línea de respeto por la figura del profesor.

Respecto a los atributos o características de los actores, destacan las actitudes y personalidad de cada uno de ellos (Covarrubias, 2004; Galindo, 2008 y Pereira, 2010). Desde las perspectivas de los estudiantes, algunos de los atributos que debe tener el docente para que haya competencias afectivas deben ser las habilidades y destrezas que presente en su ejercicio profesional. Estas pueden ser expresadas en su ejercicio pedagógico como presentar: humildad, apoyo, actitud positiva y brindar confianza; esto ayudaría a un desarrollo en las competencias intelectuales y conductas de los estudiantes. Otro de los atributos, es por medio de las técnicas de enseñanza que maneja el profesor, ya que resulta innovador, atractivo e interesante para el estudiante realizar actividades diferentes con ellos. Por ejemplo, una práctica diferente para los estudiantes es llevar lo teórico a la vida real (herramientas o actividades académicas).

La capacidad intelectual es un atributo relevante para generar este tipo de interacciones; además, el profesor debe contar con las habilidades para transmitirlos. Estos elementos son de suma importancia para los estudiantes, pues de esta manera, los profesores son vistos como modelos formativos. A partir de estas competencias se producen consecuencias en el desarrollo del estudiante, ya que cambia y mejora el aprendizaje dentro del área de estudio; como persona se tiene un ajuste en sus comportamientos en cada situación son sus profesores, mejora su asertividad, pueden entablar conversaciones profundas y favorece la permanencia en la carrera.

Conductas emitidas y atributos de los estudiantes

Cuando los estudiantes identifican acciones escolares novedosas en la trasmisión de conocimiento se fomenta el desarrollo de las habilidades y destrezas. Las consecuencias formativas en los estudiantes son: confianza, seguridad y participación activa (en clases o en actividades escolares y extraescolares), pérdida de miedo de equivocarse, la realización de tareas y en la permanencia en la carrera.

Ahora bien, para los estudiantes es importante que exista el diálogo armónico sobre diferentes puntos de vista (temas académicos, sociales o personales) entre ambos actores esto propicia el respeto de los estudiantes cuando entran a clases, escuchan al profesor o siguen las instrucciones para su propio aprendizaje. Otra conducta emitida por los estudiantes es la ejecución de tareas escolares, estas actividades consisten en prepararse antes de clase, realizar preguntas sobre el tema, escuchar con atención los temas de clase, buscar información extra o establecer comunicación extra-clases con sus maestros.

A partir de esto, las conductas de ambos actores pueden llegar a establecer ciertos elementos afectivos positivos entre ellos, algunos de estos son considerados como amistad; es entendida como una cercanía, compañía, apoyo y lazos afectivos agradables en la relación, pero siempre respetando el rol de cada uno de ellos. Las relaciones de amistad (Pereira, 2010) incluyen expresiones de cariño cuando el estudiante hace algo por su profesor y el profesor por él, situación recíproca, en donde existe confianza de ambas partes y hay comunicación personal porque se dialoga de las situaciones de ambos. Los estudiantes pueden abrirse con sus profesores y conocer sobre temas personales, académicos o profesionales debido a que existe una familiaridad. El

trato que reciben ambos y el apoyo que se dan mutuamente es de agrado, gusto y solidaridad; por ejemplo, el profesor apoya al alumno cuando tiene conflictos o necesite ayuda sobre temas académicos o el estudiante colabore con él en las actividades extraescolares del profesor.

Es importante señalar que los resultados no son aislados, ya que dentro de los procesos de formación de los estudiantes el profesor es percibido como modelo formativo, mejora el aprendizaje y rendimiento académico, motiva a la permanencia en la carrera y ayuda a formar las dimensiones de la integralidad de los estudiantes.

De esta manera se concluye que las competencias afectivas como la empatía, tolerancia, gusto, agrado, la alegría, el buen humor, el entusiasmo y el optimismo favorecen las interacciones que viven los profesores y estudiantes en la universidad. Esto promueve que las relaciones sean más satisfactorias y que las prácticas escolares, material académico, contenidos y conocimientos tengan un sentido formativo reflejado en rendimiento escolar, confianza, logro académico, comunicación, cooperación, metas profesionales y personales. Debido a las evidencias reflexivas de los estudiantes, se encontró que algunos profesores fungen como elementos mediadores para ayudar y motivar en la permanencia en su carrera universitaria, así como por el gusto por el área de trabajo y/o un apoyo social.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se puede concluir que las competencias afectivas en la educación superior son necesarias para mejorar e innovar el proceso de formación. Esta se analizaron por medio de tres categorías que los estudiantes identifican en su proceso educativo. Se reconoce que los afectos son de suma importancia en las relaciones que

viven puesto que se asocian con las bases de una formación profesional, entendida como: ventajas o desventajas de las prácticas educativas, cercanía entre los actores, conductas y los atributos, herramientas pedagógicas y planificación de un futuro laboral.

Se puede agregar que los afectos positivos en las interacciones que viven los estudiantes con sus profesores no son directamente guiados hacia una preparación en su futuro laboral, sino que van más allá. Estas relaciones que se construyen a través del respeto, confianza, amistad, comunicación, cercanía, empatía, prácticas dinámicas y enriquecedoras al aprendizaje, agrado y tolerancia conducen al desarrollo de habilidades y conductas para el proceso formativo más amplio en los estudiantes.

En un panorama general, los resultados establecieron que una relación armoniosa dentro y fuera del salón de clases propicia un clima cálido en donde los aprendizajes, relaciones sociales y conocimiento se establecen de mejor manera, puesto que tienen la oportunidad de expresar sus ideas, preguntas y argumentos sobre el contenido sin temor a una respuesta tajante del profesor; lo que produce que tengan un acercamiento estrecho con sus profesores y una comunicación placentera que favorece el crecimiento personal e intelectual. Estos argumentos coinciden con los propuestos en el marco conceptual (Bein, 2004; Galindo, 2008; Pereira, 2010; Tarabay, 2010 y García, 2010) y se contempla la confianza como base de las competencias afectivas con un sentido formativo.

En síntesis, las competencias afectivas incrementan la realización personal de los estudiantes y consideran un desarrollo integral durante el paso en la universidad, el aprendizaje para la vida y los conocimientos. El crecimiento profesional, es resultado de estas competencias, ya que se argumentó que el trato que viven profesores y estudiantes es relevante porque los profesores llegarán a ser colegas en un futuro, además de fungir como modelos formativos. Es importante mencionar que este trato fue más relevante en carreras de áreas de ciencias sociales y ciencias de la salud a diferencia del área de ingenierías.

Para generar una innovación en la educación superior no basta con la modificación de métodos y planes curriculares; es necesario fomentar las técnicas y estrategias a la incorporación, valoración y reconocimiento a los aspectos afectivos, porque estos podrían incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los resultados mostraron que estos elementos afectivos existen en las interacciones, cobran sentido en la formación de los estudiantes.

Finalmente, se deben buscar interacciones humanistas, solidarias, amenas, comprensivas, basadas en prácticas creativas para una mejor adquisición de conocimientos, relaciones de respeto y profesores competentes. Es claro que estos factores afectivos repercuten en la formación de los estudiantes debido a la relevancia de los resultados obtenidos. Se concluye que los afectos son parte de la enseñanza universitaria y de las subjetividades de los actores académicos, además de ser palpables en las aproximaciones conductuales percibidas de los estudiantes. El afecto es una habilidad y destreza que debería ser relevante para la sensibilización dentro del proceso pedagógico.

Referencias

- Álvarez, H.G. (2015). *La experiencia de ser estudiante en el proceso formativo de la licenciatura de pedagogía de la FES-Aragón*. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bein, K. (2004). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios. ¿Cómo tratan a sus estudiantes?* España: Ed. Universidad de Valencia.
- Camp, M.D. (2011). *The Power of the Teacher- Student Relationships in Determining Student Success* (Tesis Doctoral, University of Missouri-Kansas). Recuperada de <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/11358/CampPowTeaStu.pdf?sequence=1>

- Casado, R. (2007). *Creencias de los estudiantes del magisterio sobre las interacciones en el aula*. Tesis de Doctorado. Universidad de Casilla La Mancha. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/966/233%20Creencias%20de%20los%20estudiantes%20de%20magisterio%20sobre%20las%20interacciones%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1>
- Castellanos, F. y Garavito, A. (2007). "Las interacciones estudiante-profesor en los procesos formativos de la educación superior. El caso de la Universidad Javeriana". En Revista *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*. 9 (2) 139-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1452/145212857005.pdf>
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). "Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación". *Revista de Educación*, 346, 15-32. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mepsyd.es/re346/re346_01.pdf
- Covarrubias P. y Piña R. (2004). "La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXIV, (1), pp. 47-84. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034103.pdf>
- Cubero P, R., Cubero P. M., Santamaría S. A., de la Mata M., Ignacio C, M. y Prados Gallardo, M. (2008). "La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula". *Revista de Educación*. 346. 71-94. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re346/re346_03.pdf
- Félix, V. y Duran, P. (2013). "La profesión docente y los rasgos de violencia en la educación superior. Las posibilidades de una ética docente en las interacciones educativas". *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. (10). Recuperado de http://cenid.org.mx/ctes_2015/memorias/index.php/ctes/article/view/360
- Fredson, S. (2015). "The Relationship between Teachers and Students in the Classroom: Communicative Language Teaching Approach and Cooperative Learning Strategy to Improve Learning". In *BSU (Master's Theses, Bridgewater State University)*. Recuperado de <http://vc.bridgew.edu/theses/22>
- Galindo, B.H. (2008). *El trato docente- estudiante con enfoque crítico y el rendimiento escolar, en los estudiantes de la sección superior de las carreras de sistemas y marketing del instituto tecnológico superior "Benito Juárez" de la Ciudad de Quito, periodo 2008-2009*. Tesis de Maestría, Universidad de Técnica de Ambato. Recuperado de: http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/2504/1/t_ma_geyd_794.pdf

- García, C. B. (2010). "Las dimensiones afectivas de la docencia". *Revista Digital Universitaria UNAM*. 10 (11) 2-13. Recuperado de: <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
- Ginsberg, S. (2007). "Teacher transparency: What students can see from Faculty communication". In *Journal of Cognitive Affective Learning*, 4(1). Disponible en:
<http://www.jcal.emory.edu//viewarticle.php?id=84&layout=html>
- Mejía, N. J. (2011). "Problemas centrales de análisis de datos cualitativos". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/An%E1lisis%20de%20datos%20cualitativos%20problemas%20centrales.pdf>
- Moreno, G. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Tesis Doctoral Universidad de Madrid. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/11580/1/T32256.pdf>
- Olson, C. O. y Wyett, J. L. (2000). "Teachers need affective competencies". In *Education*, Vol. 120. Disponible en: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_200007/ai_n8902469
- Pereira, P. (2010). *La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional hacia el docente y la docente. Sus características y clima del aula*. Tesis de Doctorado. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/48169405>
- Pérez, M. C. (1993). *La formación de habilidades lógicas a través del proceso docente-educativo*. Tesis doctoral. Universidad de Cuba. Recuperada de <http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2011/lcpm/Trascendencia%20de%20la%20relacion%20entre%20lo%20cognitivo%20y%20lo%20afectivo%20en%20la%20Educacion%20Superior.htm>
- Pianta, C., HamreK. & Allen, P. (2012). "Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions". In *Handbook of Research on Student Engagement*. 365-386. Recuperado de http://people.virginia.edu/~psykliff/Teenresearch/Publications_files/Teacher-student%20relationships%20and%20engagement.pdf
- Rodríguez, G., Flores, J., García, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Malaga: Aljibe.

Secretaría de Educación Pública (2013- 2018). Programa Sectorial de la Educación. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Straus, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Estados Unidos: Universidad de Antioquia.

Tarabay, Y.F. (2010). "El contexto afectivo de la comunicación docente en el aula universitaria". *Compendium*. 13 (24). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88017685004>

UNESCO, (2013). *Enseñanza para todos: lograr la calidad para todos. Informe de seguimiento de EPT en el mundo*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>

Van Manen, M. (1998). "El tacto en la enseñanza". *El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Ed. Paidós Recuperado de <http://es.slideshare.net/editthee/el-tacto-en-la-enseanza-max-van-manen>

Vasco, U. (2002). "Posmodernidad, ciencia, y educación". Bogotá: Universidad Javeriana Recuperado <https://books.google.com.mx/books?id=wbDw6MgHrJYC&pg=PA91&lpg=PA91&dq=carlos+eduardo+vasco+y+la+formacion+integral&source=bl&ots=nQf46Vr3yg&sig=sh6OwkXlg7VurKussUdE16cW6J4&hl=es&sa=X&ved=OahUKEwjR472B7YXMAhVM-voMKHRtkBJ8Q6AEIJTAB#v=onepage&q=carlos%20eduardo%20vasco%20y%20la%20formacion%20integral&f=false>

Zabalza, M. A. (2004). "Innovación en la enseñanza universitaria". En Revista *Contextos Educativos* 6-7. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/848/84819191002.pdf>

¿Qué piensan los profesores y que aprenden los estudiantes?

Edith Jiménez Ríos²

Mónica Adriana Vasconcelos Ramírez

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Introducción

En el oficio de enseñar están implicadas las concepciones personales, la identidad docente, las estrategias de enseñanza y los sentimientos y emociones, entre otros. Por lo tanto, consideramos que la labor docente es un proceso complejo, amplio, dinámico y multidimensional, que debe ser comprendido como un espacio de interacción y toma de decisiones sobre el quehacer; dado que ser un profesional de la docencia implica una actualización continua en el ámbito didáctico pedagógico, tecnológico y disciplinar que trascienda a otras latitudes. Asimismo, es necesario reconocer que el docente utiliza en su actividad diaria en el aula, diferentes recursos que le permiten acercar los contenidos escolares a las posibilidades de comprensión y aprendizaje de los alumnos.

²Correspondencia: edijimenez@hotmail.com

Esa toma de decisiones precisa de un proceso reflexivo, a partir del cual es posible afirmar que se inicia la docencia, propiciando con ello pensar acerca de lo que hace y la forma en como aprehenden los estudiantes. Ahora bien, pensar acerca de cómo se da ese proceso, implica generar procesos de meta-reflexión desde procesos formativos específicos. Dada la relevancia de analizar y dar cuenta de las experiencias de los profesores en los procesos de formación, en este estudio se buscó construir un espacio de reflexión y acompañamiento para docentes de bachillerato, a fin de que analizaran y expresaran qué han aprendido sus estudiantes.

Es importante mencionar que la gran mayoría de los profesores de nivel medio superior y superior, están inmersos en una profesión no elegida, por lo que es importante que participen en programas de formación para la docencia orientados a que se apropien de elementos metodológicos, conozcan las teorías que fundamenta su quehacer, identifiquen y comprendan las prácticas, saberes, valores y competencias de ellos y los alumnos.

Para que se lleve a cabo lo anterior, las instituciones podrían proponer programas de formación continuos y permanentes, con espacios didácticos, sociales, profesionales y emocionales. La reflexión sería el eje principal para lograr una actitud hacia el cambio, desarrollar valores para la profesión, fortalecer la toma de decisiones y la reflexión en la acción y sobre la acción (Imberón, 2000).

En la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo se han desarrollado varias acciones de formación y actualización docente, en el marco de la responsabilidad social universitaria (RSU) que implica avanzar hacia modelos educativos y académicos centrados en el aprendizaje. Si se quieren transformar efectivamente los estilos de enseñanza en las aulas universitarias, se deben modificar las estructuras organizativas, además de las disposiciones cognitivas del profesorado, mediante la reflexión e investigación individual y colectiva.

Respecto a lo anterior, estamos convencidos de que la reflexión sobre la práctica (sobre la acción, según Donald Schön) es el elemento fundamental para iniciar el camino hacia la búsqueda de nuevas formas de enseñar y aprender, por lo que reflexionar no debe considerarse como un aspecto aislado ni una técnica puntual, sino que está condicionada por la finalidad que se persigue, la orientación que tiene, el nivel de profundidad que se propicia y en función de los contenidos sobre los que el profesor reflexiona (Díaz-Barriga, 2002). El proceso reflexivo de la práctica docente se constituye como un espacio formativo que supone un análisis crítico respecto de los elementos que conforman el quehacer docente.

Cuando se habla de la formación para la docencia y de la cognición del profesor, se refiere a los procesos de construcción de competencias básicas para ejercer una práctica reflexiva. Donald Schön considera que un profesional reflexivo debe basarse en el razonamiento práctico de la enseñanza en situaciones específicas que tendría como eje formativo la práctica guiada y supervisada.

Por otro lado, la psicología cognitiva es la disciplina que ha investigado sobre la construcción del conocimiento cotidiano en los sujetos, describiendo que éste constituye un conjunto de sistemas cognitivos para interpretar la realidad y actuar en ella. Es decir, los pensamientos de los profesores acerca de su quehacer regulan sus acciones y prácticas pedagógicas. En este contexto, analizar la cognición de los profesores, es decir, lo que piensan de la enseñanza, del aprendizaje, del alumno y de la evaluación permite comprender el porqué de sus acciones.

En Estados Unidos, Clark y Peterson (1990) destacaron la idea de que la conducta cognitiva del docente está conformada por un sistema personal de creencias, valores y principios que le dan sentido a la práctica, por lo que su descripción permite conocer cómo explica cada docente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En México, los estudios sobre el pensamiento, la cognición y las concepciones que tienen los docentes sobre diversos aspectos del acto pedagógico, han ido aumentando a partir del inicio de este siglo; sin embargo, existen pocos estudios que analizan las creencias, ideas y concepciones que tienen los docentes acerca de los aspectos que caracterizan su labor, los métodos son cualitativos, cuantitativos o mixtos y en diversas áreas de conocimiento; sobre todo en educación básica, en educación superior y algunos en educación media superior.

Actualmente, existe la necesidad de considerar lo que piensa el profesor, porque es innegable que toda innovación educativa se ve influida por los cambios en el pensamiento didáctico de los docentes. Asimismo, las investigaciones en torno a las expectativas docentes han evidenciado que están vinculadas con el logro del aprendizaje, es como una especie de augurio que anticipa los resultados en el aprendizaje. Los estudios de Rosenthal y Jacobson (1968, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010) dan cuenta de que si los profesores tienen maneras distintas de comunicar sus expectativas, algunos alumnos tendrán más oportunidades para pensar, para recibir ayuda, para ser comprendidos. Las expectativas que se tienen de los alumnos pueden llegar a afectar significativamente el rendimiento efectivo.

Por ello, analizar lo que piensan los profesores sobre lo que sus estudiantes han aprendido, los remite, a la forma en que ellos actúan, las estrategias que utilizan, las expectativas que tienen respecto a los estudiantes, lo que debe ser enseñado, aprendido y evaluado. Siendo este un proceso que puede propiciarse desde acciones intencionadas, a través de diálogos y talleres.

A pesar de que la investigación sobre la práctica reflexiva ya cuenta con una tradición en el campo educativo, existen pocas investigaciones que han indagado sobre lo que piensan los profesores de nivel bachillerato cuando planean, enseñan y evalúan. La mayoría de los estudios que hablan sobre experiencias de reflexión en los docentes, se ubican en educación básica y educación superior. En el nivel educativo que nos ocupa, se encontraron dos trabajos recientes que han mostrado que la reflexión sobre la práctica es necesaria para resolver problemas prác-

ticos y construir conocimientos a partir de saber plantearse problemas en el aula (Ortiz, 2015); el uso del diario epistémico como medio para resignificar la práctica educativa en profesores de educación media superior (Nava y Reynoso, 2015). Es por ello, que la importancia que tiene la reflexión docente como un elemento que contribuye a mejorar las prácticas educativas, la escasez de estudios sobre el tema, además de la falta de formación pedagógica de los profesores de las instituciones de educación media superior y superior en México, son elementos que justifican el presente estudio, el cual considera que el proceso de reflexión es un trabajo individual donde cada docente fabrica con su propia práctica, teorías y conceptos que le permiten mejorar su labor docente, pero que también lo puede hacer de manera colectiva (Perrenoud, 2004).

Metodología

Con base en las premisas anteriores, el objetivo de este estudio es analizar el pensamiento de los profesores de bachillerato sobre lo que han aprendido sus estudiantes a través de la expresión escrita como un medio de reflexión sobre su desempeño docente.

El estudio utiliza una metodología cualitativa y un diseño de investigación-acción, en el que los profesores crearon expresiones escritas acerca de su enseñanza y el impacto que tiene en los estudiantes. Pensar sobre el pensamiento y el quehacer docente, requiere el uso de procesos cognitivos y la forma en que se aplican en diferentes situaciones pedagógicas.

Los profesores participaron en un taller con carácter teórico-práctico en el cual se plantearon temas en relación con la identidad docente, estrategias de enseñanza, planeación didáctica, análisis de incidentes críticos y evaluación, asimismo se determinaron actividades individuales y grupales para dar cabida a la reflexión sobre la labor docente.

El eje principal del taller fue que los profesores reflexionaran sobre diversos aspectos de su práctica educativa, con base en un modelo educativo constructivista y la intención de proyectar un modelo de enseñanza reflexiva que se sustenta en:

- a. La conceptualización del profesor como aprendiz e investigador de su práctica docente.
- b. El análisis de su pensamiento respecto a los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos.
- c. El estudio de los procesos de enseñanza y la construcción conjunta del conocimiento de lo que ocurre en el aula.

El taller se llevó a cabo en nueve sesiones presenciales de dos horas, en que los profesores realizaron diversas actividades orientadas a la reflexión de sus propios procesos cognitivos, pero también con estrategias de aprendizaje que permitieran compartir sus experiencias, sentimientos y saberes acerca de la docencia. Participaron 12 profesores, que asistieron de manera regular; sin embargo, solo seis 6 de ellos (4 mujeres y 2 hombres) elaboraron escritos de los que se presenta el análisis de contenidos respecto a su práctica docente. Los textos son producto del trabajo realizado en dos sesiones.

Los profesores realizaron un ensayo no mayor de cinco cuartillas, respondiendo a la pregunta ¿qué han aprendido mis alumnos? Una vez que los profesores realizaron la actividad, compartieron ante el grupo lo escrito, acompañado de comentarios relacionados con la importancia de ser docente, las estrategias de enseñanza que utilizan generalmente, así como la forma de relacionarse con sus grupos y aspectos de su personalidad que creen, influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

Resultados

Para el estudio de los textos escritos, se recurre al análisis de contenido o análisis de datos cualitativos que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) son narraciones de los participantes que pueden tomar diversas formas (visuales, auditivas, escritas, expresiones verbales y no verbales) y su propósito es dar estructura a los datos, describir las experiencias de los participantes, comprender el contexto que rodea los datos, interpretar y evaluar unidades, temas, categorías; explicar situaciones, reconstruir historias, entre otros. Por lo tanto, se presenta lo que los profesores expresaron con base en cuatro aspectos: lo que los alumnos han aprendido, la motivación, el aprendizaje significativo y las dificultades para aprender.

En una extensión de dos cuartillas, cinco de los profesores expresaron sobre lo que piensan de ellos mismos como docentes y de lo que han aprendido sus estudiantes. Sin embargo, es de llamar la atención que los escritos son muy breves a pesar de que tuvieron dos sesiones para su elaboración, situación que podría interpretarse como que pocas veces los profesores pueden escribir y reflexionar sobre la docencia. Por lo tanto, en los centros educativos, la reflexión no es una práctica cotidiana que se usa con carácter formativo; por ello, se considera importante promoverla entre los docentes dado que los pensamientos guían las acciones y éstas son evocadas por lo que pensamos, es decir “*hacemos lo que pensamos y somos los que pensamos*”.

Por tal razón, se insiste en que formar al docente como enseñante reflexivo requiere de un proceso continuo y permanente, en que la reflexión sea el elemento fundamental considerado como un hecho que implica expresar aspectos conceptuales y prácticos, que se enriquece en un ejercicio individual y colectivo. En los siguientes párrafos, se presentan los discursos textuales de los profesores respecto al tema desarrollado, según los aspectos que consideran han aprendido sus estudiantes.

Los alumnos han aprendido...

Conocer lo que los alumnos de Bachillerato han aprendido y que los prepara para su ingreso a la universidad, es un elemento que se ha establecido, pero también con reformas en este nivel se busca que los estudiantes, además de aprender los saberes de las asignaturas que cursan, también deben aprender a pensar por sí mismos; metas que se señalan como “aprender a aprender” y “pensar críticamente”. Los profesores consideran que sus alumnos aprenden diferentes cosas en su tránsito por los estudios de preparatoria tales como: contenidos de sus materias, integrar los temas a situaciones cotidianas, trabajar en equipo, actitudes y valores.

Todos los participantes consideran que sus alumnos aprenden los contenidos de los programas de asignatura. Ejemplos de sus expresiones son

“aprenden los contenidos de las materias de matemáticas, economía e historia, derecho y literatura” (profesores 1, 3, 5 y 6);

“interés por las diferentes materias, esforzarse para tener un mejor rendimiento y sacar todo el partido posible de su capacidad” (profesor 2);

“se espera que aprendan matemáticas, pero muchos no tienen conocimientos previos, provienen de contextos social y culturales diversos” (profesor 4).

En sus discursos los profesores revelan el gusto por la docencia, el querer enseñar a los jóvenes a pensar y sobre todo que los contenidos curriculares tengan una aplicación en su vida cotidiana. Por lo tanto, la función de los profesores no es sólo transmitir el conocimiento para que los alumnos lo asimilen, sino darles las herramientas conceptuales y cognitivas para que desarrollen el aprendizaje significativo. El quehacer docente, implica reflexionar sobre las estrategias que los profesores emplean para que los alumnos aprenden los contenidos de las materias que cursan cada semestre escolar.

La motivación y el aprendizaje

La motivación ha sido conceptualizada por diferentes autores los cuales la han definido de distintas formas y/o conceptos, algunos de ellos la han llamado instintos, refuerzos, pulsiones, emociones, intereses o causalidad (Aguado, 2005; Díaz-Barriga y Hernández, 2010). Asimismo, los paradigmas conductual y cognoscitivo de la psicología educativa, sugieren que en el contexto del aula, los profesores motivan a los alumnos para que se interesen en la clase, dado que si los alumnos se sienten motivados logran mayor atención y retención de lo aprendido.

Los profesores destacaron que la motivación resulta ser importante al momento de enseñar y de aprender; ejemplos de estas afirmaciones son:

“a mí me motivan los resultados en los alumnos, han sido satisfactorios cuando realizo evaluación y me doy cuenta que han comprendido los temas; que no tienen dudas y que transforman su lenguaje y los valores” (profesor 1);

“la motivación es un elemento trascendental en la práctica docente para lograr un aprendizaje efectivo y significativo” (profesor 4).

Una profesora comenta que a ella le ha motivado tomar cursos porque los estudiantes *“ cada vez tienen más dificultades para aprender...y entonces lo que hago es buscar por qué los alumnos están apáticos y no hacen tareas, no responden a ninguna técnica de aprendizaje... los pongo a leer en clase, porque ellos solos no leen”* (profesor 3). En este caso, también los profesores deben experimentar la motivación para la enseñanza, de tal forma que les ayude a generar estrategias para lograr aprendizajes duraderos en los estudiantes.

Enseñar para lograr aprendizajes significativos

Las estrategias de enseñanza aprendizaje son un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que el alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Los profesores participantes utilizan estrategias de enseñanza para motivar el aprendizaje, para hacerlo significativo y efectivo, lograr transformaciones en los estudiantes, tal como lo comenta un profesor:

“utilizo presentaciones, videos, investigación y análisis, exposiciones, ejemplos, prácticas de laboratorio” (profesor 1).

Además de describir sus técnicas y formas de enseñanza, también se preocupan por dar herramientas procedimentales y actitudinales, *“ más que técnicas, mis alumnos han aprendido a tomar apuntes, me interesa que escuchen primero para que redacten su propia nota”* (profesor 2).

En materias como matemáticas, las estrategias no son muy variadas, principalmente la forma de aprenderlas es mediante *“ círculos de estudio, ejercicios de los temas”* (profesor 5).

Lograr el aprendizaje significativo en los estudiantes, es decir, que aprendan a integrar los contenidos que llevan en periodos lectivos a su vida cotidiana, es uno de los principales objetivos que tienen los profesores y lo hacen mediante diversas técnicas, conscientes de que su función en un modelo educativo constructivista, es generar diferentes formas para obtener diferentes tipos de aprendizajes.

Por ejemplo: *“mis alumnos en mi clase aplican lo aprendido en situaciones prácticas, a estudiar en forma activa, a reflexionar sobre el tema y comentarlo con sus compañeros y con el profesor, reconocer que hay malos hábitos que les impide poner atención debida; cuidar la presentación de sus tareas y trabajos; estudiar con regularidad, trabajar en equipo, ayudar a sus compañeros, estudiar proponiéndose metas”* (profesor 2);

Además, el generar estrategias que van más allá de transmitir conocimientos, es un aspecto que revela el gusto por enseñar, la función que asume el docente en el proceso educativo y meta que desea logren los estudiantes.

Al respecto una profesora comenta: *“considero que para que un alumno aprenda debo ayudar en la parte psicológica, escuchándolos, aprender a convivir con base en la experiencia como docentes”* (profesor 5).

Lo que dificulta los aprendizajes de los alumnos

Sin embargo, también hablaron sobre los aspectos que dificultan el aprendizaje *“la pérdida de valores es otro factor que limita el aprendizaje... hay poca convivencia familiar, demasiado uso de celular, computadora y redes sociales... si quiero generar el gusto por las ciencias duras debo diseñar diversas actividades, porque resulta complejo lograr que todo el grupo comprenda y logre un conocimiento determinado* (profesor 4).

Uno de los escritos revela con claridad lo que los alumnos aprenden y el papel que tiene el profesor para lograrlo *“mis alumnos han aprendido a trabajar en equipo, son creativos, tienen pensamiento crítico, toman decisiones, identifican formulan preguntas, tienen conocimiento de los temas ético y de derechos fundamentales. El trabajo en equipo es algo que fomento mucho”* (profesor 6).

Conclusiones

El siglo XXI se caracteriza por una docencia que lejos de fomentar la dependencia del estudiante y priorizar la memorización vista como principal estrategia de aprendizaje, estimula el pensamiento autónomo y creatividad como propósito de la enseñanza, además de construir mejores ciudadanos. Este es un principio que los profesores han comprendido en su totalidad, dado que reconocen que su función se centra en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Se exteriorizó cierto consenso en que los contenidos curriculares son importantes, pero para ser aprehendidos es necesario generar estrategias de enseñanza que promuevan en los estudiantes el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y la transformación de ideas y de valores. Para lo cual, los docentes deben trabajar en la identificación de los factores que favorecen los aprendizajes, crear un ambiente positivo y pensar que todos los estudiantes pueden aprender todo tipo de contenidos.

Los profesores están de acuerdo es que es relevante desarrollar inquietudes en los alumnos, formar carácter y valores personales útiles para su futuro profesional. Asimismo, reconocen que hay aspectos que dificultan el aprendizaje y la enseñanza en el nivel medio superior; en que muchos estudiantes necesitan ser estimulados, estar motivados y que el aprendizaje no siempre es asumido como una responsabilidad propia.

A manera de reflexión final, cabe señalar que si los profesores escriben sobre su práctica docente, expresan sus pensamientos, concepciones y creencias; que son casi exclusivas de cada docente, les permitirá solos o en colectivo, o con acompañados de un investigador analizar la toma de decisiones, motivar la reflexión y lograr que los profesores se pregunten con mayor frecuencia ¿me gustan los resultados? y no sólo ¿se han cumplido los objetivos que el centro educativo determina? Estos aspectos implican un proceso de formación que ayude al profesor a

desarrollar su capacidad metacognitiva y autorregulatoria mediante un proceso de autoevaluación a partir del cual pueda construir nuevos conocimientos sobre lo que piensa al enseñar y sobre lo que sus estudiantes aprenden.

Referencias

- Aguado, A. L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1990). El pensamiento de los docentes. (443-539). En M. C. Wittrock. *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. (2002). Aportaciones a las perspectivas constructivista y reflexiva en la formación docente del bachillerato. En *Revista Perfiles Educativos*. 24(97-98), 6-25. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209802>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGrawHill.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L.P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª. Edición. México: McGrawHill.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o presión? En *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (38), 37-46. Recuperado de: http://w.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1223490004.pdf
- Nava-Gómez, G. y Reynoso-Jaime, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 39 (1), 137-157. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/440/44033021008/>

Ortiz, F. N. (2015). Análisis de la práctica docente mediante un proceso de reflexión individual y colectiva para promover la mejora escolar. Proyecto terminal par la Especialidad en docencia. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.

La perspectiva del docente en relación al perfil profesional

María de los Ángeles Campos Huichán

Carolina Rosete Sánchez

FES Iztacala UNAM

Introducción

Podemos definir el perfil profesional como el conjunto organizado de valores, principios, normas, criterios, actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas, que el profesional debe integrar en el cumplimiento de su profesión. El perfil profesional evoluciona y cambia según la demanda ocupacional y el mercado de trabajo; el desarrollo de la disciplina y los planes de estudio. La definición del perfil profesional debe considerar las necesidades sociales de los grupos que son objeto de la intervención.

El perfil profesional del psicólogo se ha construido desde múltiples miradas:

a) Desde la trayectoria profesional. Bezanilla (s/a) señala, que la atribución social del psicólogo mexicano exige la capacidad de enfrentarse y resolver los problemas de la población, como lo son la desesperanza por las reiteradas crisis económicas, el marcado sentimiento de vulnerabilidad generado por el incremento en la inseguridad y la violencia social, el desarrollo de métodos

de prevención e intervención a personas, familias y grupos en situaciones de crisis y victimización, el inminente y arrollador avance del narcotráfico y las adicciones en estratos de población cada vez más pequeños (niños), entre muchos otros.

Otro elemento importante que influye sobre el rol social del psicólogo es el notable incremento en la complejidad y la velocidad en el cambio de los fenómenos sociales, políticos y culturales, originados por la globalización, lo que lo obliga a incorporar cotidianamente los avances tecnológicos en el desempeño de su tarea. Otra tarea del psicólogo consiste en contribuir al crecimiento humano y la atención integral del individuo, los grupos, las instituciones y la sociedad, estos requieren de la activación máxima de las particularidades de cada ser humano, en concordancia con la reflexión e intervención sobre las interacciones y los contextos. Lo que lo conforma como agente de cambio al interior del sistema individual, grupal, institucional y social.

b) Desde la planeación curricular. Zanatta y Yurrén (2012) reportan que en la década de los noventa, fueron incorporando ciertas innovaciones en el diseño curricular. En primer término, se buscó flexibilizar el currículo a través de un sistema de créditos con tres niveles de formación: 1) conocimientos básicos, 2) conocimientos profesionales y 3) formación profesional; un plan estructurado por ejes transversales y longitudinales; un conjunto de créditos optativos que, además, favoreciera la actualización constante; una formación interdisciplinaria y un diseño centrado en el estudiante (en algunos casos, las currículas se diseñaron con base en el enfoque por competencias). En segundo término, se enfatizó la necesidad de atender la formación integral del estudiante y se diseñó una estrategia de formación valoral y de desarrollo personal que coadyuvara a elevar la imagen de la profesión y la calidad de vida del estudiante. De igual manera, en algunos casos se ha organizado un sistema tutorial como acción estratégica para el logro de estos fines (ANUIES, citado en Zanatta y Yurrén, 2012).

A partir del año 2000 se elaboró un modelo que integró siete competencias: conceptual, técnica, adaptativa, metodológica, contextual, ética e integrativa. Tales competencias operaban como directrices del desarrollo curricular en los aspectos sustantivos de la organización del currículo. La determinación de las mismas se fundamentó en el enfoque holístico, de modo que se consideraron competencias polivalentes, competencias clave y meta competencias para el modelo de formación (Castañeda, 1995). Algunas facultades de Psicología que desarrollaron un currículo con un enfoque basado en competencias incorporaron las mencionadas. Otras, definieron competencias generales basadas en las funciones profesionales del psicólogo (evaluación, diagnóstico, intervención, prevención, planeación e investigación).

Además, el crecimiento de las instituciones educativas provocó un desequilibrio entre la oferta de profesionales y la demanda de intervenciones específicas de la sociedad, lo que también repercutió en la formación profesional. Las investigaciones realizadas hacen hincapié en los efectos del crecimiento desmesurado de la oferta educativa y en la tensión entre la formación en una sola orientación teórica o en varias, así como sus implicaciones para la formación del psicólogo. También indican la ausencia de una formación que posibilite el trabajo transdisciplinar de los egresados, así como las limitaciones para el reciclaje y la formación docente en el campo.

Zanatta y Yurrén (2012) afirman que aún no resulta clara la ubicación de la psicología en un área específica (salud, ciencias sociales o humanidades). Para algunos, la psicología es una ciencia, para otros es una disciplina y para otros más una profesión, mientras que muchos sostienen que abarca los tres aspectos y que estos deben orientar la formación. Pareciera que una posición cada vez más aceptada en la actualidad es la que considera a la psicología como una profesión científico-práctica.

La modificación del Plan de estudios de la Carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Profesionales Iztacala aprobada en el año 2015, es un buen ejemplo en el que se plantea una formación plural, desde 6 tradiciones teóricas: Conductual, Interconductual y Cognitivo Conduc-

tual; Cognitiva; Socio Cultura y de la Actividad; Humanismo; Psicoanálisis; Teoría Social y Complejidad y Transdisciplina. Y en 7 ámbitos de formación profesional: Educación, Desarrollo y Docencia; Educación Especial; Clínica; Investigación; Salud; Social y Organizacional. Asumiendo de tal manera a la psicología como una profesión científica-práctica (Consultar Tomo I y II de la propuesta de Modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, 2015).

c) A partir de la demanda de los empleadores. Un ejemplo es el estudio de Cabrera, Hickhmany Mares (2010) en el que analizan las bolsas de trabajo de distintos Estados de la República Mexicana y encuentran que el área de trabajo más ofertada (80%) corresponde al área Organizacional, para desempeñar funciones de: capacitación, reclutamiento, selección de personal y administrativas. Otra área para la que solicitan candidatos es Educación y Docencia, para realizar funciones como: orientación vocacional, implementación de programas educativos y elaboración de material didáctico. Concluyen que existe un reducido mercado profesional para el psicólogo; que los ingresos son más altos en el norte del país (Nuevo León y Jalisco; medios en Guanajuato y Puebla) y con ingresos más bajos en Guerrero y Nayarit. Además, encontraron una falta de identidad profesional.

d) Desde las características de los alumnos. Aragón (2011) plantea la importancia del estudio de la dimensión de la personalidad en la definición del perfil profesional del psicólogo, si se pretende que este sea un profesional exitoso. Emplea la evaluación de personalidad de Catell para evaluar las creencias, valores, actitudes, motivación y estilo de vida de estudiantes de la carrera de Psicología de la FES Iztacala UNAM. Encuentra que los alumnos de primer semestre presentan: buena autoestima, confianza y seguridad; los de sexto semestre: tensión ansiedad, poco autocontrol y poca fuerza de voluntad y para octavo semestre: se relacionan apropiadamente con sus pares, colaboran con otros profesionistas, reciben consejo de otros, se consideran suficientes y

cautelosos. Concluye que algunas de las características de personalidad presentes en este grupo de psicólogos en formación son: poco apegados a las normas sociales, liberales no convencionales, tolerantes a la frustración, compasivos, sensibles, emotivos, espontáneos, sinceros y francos.

Orellana, García, Sarria, Morocho, Herrera, Salazar, Yanac, Rivera, Sotelo, Sotelo y Arce (2010) en la Universidad de San Marcos Perú, investigaron las competencias genéricas más importantes a partir de la definición de estudiantes de quinto semestre, del periodo de prácticas profesionales y egresados. Encontraron que las competencias homogeneizadas a partir de un análisis estadístico significativo llevado a cabo con los tres grupos los cuales fueron: 1) conocimiento de una segunda lengua, 2) iniciativa y espíritu emprendedor, 3) habilidades interpersonales, 4) compromiso ético y, 5) habilidades básicas y manejo de computadoras. Competencias que nos parecen tan genéricas que podrían corresponder a cualquier profesión en el área de Humanidades.

El perfil de todo profesional de psicología, más allá de las demandas actuales, debe estar enmarcado en la línea del trabajo en comunidad; para ello, se debe enfatizar en el desarrollo de cualidades y aptitudes personales, como una mayor sensibilidad con todo tipo de personas y contextos.

Estas diversas formas de acercarnos a la definición del perfil profesional subrayan tres aspectos que se han considerado: a) el académico, b) el ocupacional y c) el personal.

En el contexto Institucional, la formación de los docentes responsables de la formación de los psicólogos, se enriquece en los espacios de reflexión que se generan para que los profesores observen, compartan y retroalimenten su desempeño cotidiano en el aula. En este contexto, el objetivo de la presente investigación fue rescatar la perspectiva del docente en relación con el perfil profesional del estudiante en la carrera de psicología y de sí mismo, como docente de la FES Iztacala UNAM.

Metodología

El grupo focal es una técnica de recolección de datos en la que el investigador y varios participantes se reúnen como grupo para discutir un tema de investigación determinado. Hay un moderador que dirige la discusión sobre un número reducido de temas a los que los participantes dan respuestas a profundidad. Su principal ventaja es que proporciona una gran cantidad de información en un período corto de tiempo. También es efectiva para acceder a una variedad de puntos de vista sobre un tema específico (Martínez, 2012).

Para Yapu e Iñiguez (2009) los grupos focales son una técnica propia de las investigaciones cualitativas que abordan y estudian problemas relativos a imágenes y actitudes, representaciones y perspectivas intersubjetivas de los actores en grupo ante algún tema de estudio.

La técnica de los grupos focales se enmarca dentro de la investigación socio-cualitativa, entendiendo a ésta como proceso de producción de significados que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común. Además, se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que no buscan informar sobre la extensión de los fenómenos (cantidad de fenómenos), sino más bien interpretarlos en profundidad y detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas (Fontas, Concalves, Vitale y Viglietta, s/a).

Los grupos focales constituyen una técnica cualitativa de recolección de información basada en entrevistas colectivas y semiestructuradas realizadas a grupos homogéneos. Para el desarrollo de esta técnica se instrumentan guías previamente diseñadas y en algunos casos, se utilizan distintos recursos para facilitar el surgimiento de la información (Fontas, Concalves, Vitale y Viglietta, s/a).

El propósito de un grupo de enfoque es primeramente escuchar a otros, analizar y discutir un tema específico y reunir información que los participantes del grupo generan durante la sesión. Los grupos de enfoque constituyen una forma de entender cómo siente o piensa la gente respecto de una temática específica que implica experiencias comunes entre sus miembros.

Consideramos que esta metodología es idónea para esta investigación, porque ofrece las siguientes ventajas: es un proceso de grupo interactivo, se obtiene información detallada, se generan ideas y conceptos nuevos, muestra las diferentes perspectivas de los participantes.

Conformación de los grupos de enfoque

Invitamos a los profesores de manera individual. Lo proyectado era formar grupos de menos de seis profesores; sin embargo, debido a que muchos de los participantes fueron profesores de Asignatura, sus condiciones de trabajo frente a grupo dejaban poco tiempo disponible para participar en la investigación. Y, con los profesores de Carrera, fue difícil compaginar horarios, de tal manera que sólo pudimos concretar tres grupos de cuatro profesores. Dos de los grupos de enfoque se llevaron a cabo en una sala de juntas muy reducida, con una mesa, sillas y con poca iluminación; el grupo 3 se realizó en un aula amplia sólo con sillas, con buena iluminación.

Las preguntas para todos los grupos fueron las siguientes: ¿Cómo defines la docencia?, ¿Cuál es el propósito principal de tu enseñanza en la formación de los alumnos? ¿Qué significa el alumno para tu práctica docente?

Material y equipo

En todos los grupos de enfoque contamos con una videograbadora, cintas para video grabar y un tripie.

Resultados

Para el análisis de los resultados contamos con la videograbación y la transcripción de las respuestas dadas a cada pregunta obtenida de las grabaciones. A partir de lo cual construimos categorías de análisis pertinentes para cada pregunta. Buscando patrones recurrentes al interior de cada grupo y entre los grupos, haciendo contrastes, diferenciando y generalizando categorías.

En cuanto al perfil del docente, encontramos que los profesores dieron cuenta de cualidades profesionales con relación a su labor de enseñanza y al rol docente que ejercen; al mismo tiempo que hicieron alusión a sus cualidades personales.

Respecto a las cualidades profesionales, en uno de los grupos de enfoque varios profesores consideran que *“la docencia es una herramienta para llevar a cabo la práctica profesional de los alumnos”*. Para otros: *“Se trata de enseñarles a que aprendan”*. En uno más comentaron que: *“la docencia es un arte, una oportunidad de encontrarse con muchas realidades, en la que docente y alumno aportan experiencias para enriquecer el proceso formativo, se dirigen a un objetivo académico, a un proyecto a futuro.”*

Algunos profesores dijeron: *“el trabajo docente es una co-construcción con el alumno, proceso en el cual el alumno aprende del maestro, tanto como el maestro aprende del alumno.”* Y otros señalaron que *“Deben llevar a los alumnos a que sean conscientes de su papel en la sociedad.”*

Adicionalmente, en el tercer grupo, consideraron que: *“su labor tiene que ver con que las personas identifiquen sus obstáculos y los medios para superarlos, que descubran sus potencialidades, que sean capaces de empatizar”*.

En relación con su labor de enseñanza plantearon: *“la transmisión del conocimiento debe hacerse de manera reflexiva, de modo que el alumno aprenda a aprender, esto es, se convierta en un autodidacta.”* Además, propusieron: *“la educación implica dos elementos: la competencia profesional y la docencia.”* Por lo que constantemente toman cursos de superación docente.

Respecto al rol del docente dijeron: *“El rol de docente es ser un guía, facilitador o mediador para generar una estrategia que le permita al alumno acercarse al conocimiento teórico, de investigación o profesional. Y para que logre identificar sus potencialidades y limitaciones, para desarrollarlas profesionalmente y ponerlas al servicio de la sociedad”.*

Asimismo, para ellos: *“la imagen de un profesor no se vincula siempre a los alumnos acreditados, las calificaciones altas y la eficacia terminal; sino al logro del desarrollo de habilidades en los alumnos”.* Además, indican: *“Es importante que el docente logre potencializar su crecimiento profesional y optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje”.*

En referencia a sus cualidades personales advierten: *“El docente puede desatarles el amor, el carácter el coraje; también puede ser manipulador, por lo que debe cuidar lo que dice a sus alumnos.”* También expresaron con entusiasmo: *“Ser docente es un gusto que ya se trae”;* y pudimos ver cómo su forma de ser profesores refleja su forma de ser personas, de tal manera se describen como: *“curiosos, apasionados, que disfrutan su labor docente, al grado de realizar actividades académicas adicionales, que contribuyen a la formación de sus alumnos”*, aspecto que toca la dimensión emocional y se vincula con la dimensión institucional.

Tocante al perfil profesional de los alumnos, del mismo modo, aludieron a cualidades profesionales y a cualidades personales. En uno de los grupos plantearon que *“es necesario guiarlos para que logren reconocer su riqueza cultural, para que no sólo imiten los conocimientos importados.”*

Por otra parte, respecto a sus cualidades profesionales, en otro de los grupos “*proponen un sujeto que pueda pertenecer a una comunidad epistémicamente pertinente y sea capaz de intercambiar conocimientos y prácticas, por ejemplo, de investigación.*” También “*plantean un sujeto cognoscente, que tiene el compromiso de ubicar su lugar en la sociedad y desde ahí impactar profesionalmente sobre ella, para transformarla.*” Por lo que cuestionan las recetas dadas, para pasar a la reflexión crítica.

En el tercer grupo conciben un psicólogo tendiente a ser responsable de su propio aprendizaje. Que al mismo tiempo “*sea un sujeto activo, capaz de identificar sus limitaciones que, en conjunto con el docente, puedan ser superadas. Reconocer sus potencialidades, mismas que dirijan a niveles superiores en su desempeño profesional.*” Para el primer grupo “*el alumno debe ver por sus propios ojos, verificar en otros escenarios lo que se le dice en el aula.*” Es necesario “*que ejerzan su trabajo de forma interdisciplinaria*”.

En cuanto a las cualidades personales de los alumnos en un grupo plantean: “*es importante que trabajen sus problemáticas personales para poder ayudar a otros, entonces se responsabilicen.*” En el segundo grupo enfatizan “*la importancia del desarrollo de la vocación de servicio, a la comunidad, a su país y al planeta.*” Y consideran “*la responsabilidad del alumno en el ejercicio de su formación.*” Por último, el tercer grupo dice: “*se busca la construcción de un sujeto responsable, que tome decisiones, un sujeto medido que se mueva en los límites y alcances de su profesión.*” Igualmente proponen “*la construcción de la persona del alumno desde una ética profesional y la asunción de una identidad profesional bien definida.*”

Discusión

Como mencionamos al inicio de este trabajo, la construcción del perfil profesional del psicólogo había contemplado: la trayectoria profesional, la planeación curricular, la demanda de los empleadores y las características de los alumnos.

Por lo que nuestra contribución al campo de investigación sobre el perfil profesional radica en que tomamos en consideración un elemento que se había pasado por alto, la perspectiva del docente. La cual se manifestó a lo largo de la discusión en los grupos de enfoque y se mostró vinculada con los aspectos personal y académico de la definición de dicho perfil.

La perspectiva de los profesores apareció al señalarnos su rol como docentes que involucró, entre otras cosas, la imagen de sí, el autoconcepto y la autoestima.

La imagen de sí de estos docentes surge al hablar de lo que para ellos es su trabajo como profesores. Lo que Rivera, Vela y Arana (1980) conciben como la imagen de sí proveniente de la introspección, mediada por la reflexión cognitiva; los docentes reflexionaron acerca de su actividad a través de todos sus años de experiencia y lograron darse cuenta del tiempo y del esfuerzo que han dedicado a su labor, la cual no pueden considerar como algo acabado, sino más bien como un proceso continuo de construcción. En dicha reflexión estuvieron involucrados sentimientos y pensamientos conscientes e inconscientes, deseos y la autocrítica de cada profesor, todo lo que forma parte del proceso cognitivo en el que se implicaron los docentes durante el grupo de enfoque.

Los docentes construyen una imagen de sí conforme a su propósito argumentativo, pero tienen en cuenta la idea que sus alumnos pueden irse formando acerca de ellos; existen diversos medios concretos a través de los cuales los docentes proyectan su imagen de sí. De tales medios, los más usados por los profesores que participaron en los grupos de enfoque fueron: comenta-

rios autorreferenciales de carácter profesional, para guiar la enseñanza hacia la práctica; la expresión de pensamientos y emociones, que genera una relación más estrecha con los alumnos y la declaración de intenciones y motivos acerca de la importancia de su práctica profesional.

Al mismo tiempo, el perfil del docente tiene relación estrecha con el autoconcepto, el cual en términos generales es la percepción que se tiene de sí mismo, entendida como la construcción discursiva valorativa en función del contexto sociohistórico que de manera específica aparece en: sensaciones, actitudes, sentimientos, habilidades, apreciación y aceptación social, las que emanan de la experiencia personal. Alcaraz (2008) considera a las sensaciones como lo que sucede en el cuerpo y a la percepción como la construcción de significados que surgen a partir de las sensaciones en la relación con el exterior, la cultura y los procesos histórico-sociales, también afirma que estos procesos sensación y percepción se producen al mismo tiempo con el mismo cuerpo y nunca se encuentran separados en los seres humanos que han desarrollado el lenguaje. Por lo que podemos decir que el autoconcepto se construye desde el cuerpo y en función de la cultura.

Un elemento importante del autoconcepto es la autoestima, la que necesariamente implica la valoración de estas habilidades, actitudes y percepciones. El autoconcepto involucra entonces juicios personales, por ende, subjetivos, que permiten conocerse y definirse; forma parte del conocimiento de la persona, de su conciencia de ser. Por otro lado, la autoestima como ya señalábamos también forma parte de la imagen de sí, la cual permite expresar el conocimiento de otros a través del discurso. Se puede utilizar la palabra autoconcepto para aludir principalmente a la dimensión cognitiva o perceptiva y reservar el vocablo 'autoestima' para resaltar sobre todo la vertiente evaluativa o afectiva.

Pudimos notar, a partir de las respuestas de los profesores, cómo el autoconcepto se convierte en un regulador de su conducta, como lo plantean Mayer y Spencer (2001, citado en Martínez-Otero, 2003), dado que en la medida en la que ellos identifican y valoran su propia creatividad, se sienten capaces de potencializar la de sus alumnos y de llevarlos a generar herramientas y aparatos novedosos.

Los datos referentes a su forma de ser personas (“curiosos, apasionados”) ilustran la afirmación de Hubner y Stanton (1976, citado en Martínez-Otero, 2003) acerca de que el autoconcepto es multidimensional; es decir, contiene las dimensiones: académica-laboral, social, emocional y física; las cuales contribuyen a generar la totalidad de tal autoconcepto. Adicionalmente, podemos decir que los maestros mostraron esquemas fuertes para definirse, es decir, lograron procesar información de sí mismos con rapidez, pudieron resistir a la información incongruente y evaluar la relevancia de la información que nos proporcionaban. La categoría de rol docente apareció también al responder a la pregunta ¿Cuál es el propósito principal de tu enseñanza en la formación de los alumnos? El cual consideramos que se define en función de los propósitos institucionales para la formación profesional, del modelo educativo imperante y de los propósitos personales del docente.

La amplia gama de roles docentes que aparecen en el discurso de los profesores es reflejo de los múltiples modelos de enseñanza que han surgido hasta nuestros días. Algunos continúan apegándose al rol tradicional de transmisor de conocimientos, en donde el maestro determina, qué y cómo enseñar, dado que es el experto; la enseñanza sigue siendo vertical, del maestro al alumno, el procedimiento de enseñanza es la exposición. Todo esto ocurre con matices modernos, ya que tratan de conseguir que el conocimiento transmitido “*sea reflexivo*”, con el propósito de “*que el alumno aprenda a aprender*”, “*que se convierta en autodidacta y se haga consciente de su papel en la sociedad*”. Esto nos indica que han dejado de concebir al alumno como una

bolsa vacía que hay que llenar de conocimientos; sólo como el depositario del conocimiento racional, mismo que predominantemente está desvinculado de una práctica y de su vida cotidiana.

El rol del docente como mediador, gestor, constructor y co-constructor tiene como base el constructivismo (Tunmerman, 2011). Aunque los profesores no retomaron todos los elementos mencionados por el autor, ni de manera conjunta ni consensuada; a partir de todas sus respuestas durante la discusión de los grupos de enfoque, podemos decir que comparten los planteamientos del enfoque constructivista, es decir, conciben al alumno como un agente activo que construye significados y que es capaz de aprender a aprender.

Y es desde este enfoque que visualizan el perfil profesional de los alumnos, quienes deben ser creativos y no meros imitadores de los conocimientos de otros países, capaces de intercambiar conocimientos, profesionales críticos, que ejerzan de forma interdisciplinaria y transdisciplinaria, competentes para transformar la sociedad, activos, responsables y con posibilidades de asumir una identidad profesional bien definida. Este perfil profesional está estrechamente vinculado con los roles de los docentes y con el autoconcepto que emergieron en los grupos de enfoque. Dado que según Castañeda (1995) las investigaciones indican la ausencia de una formación que posibilite el trabajo transdisciplinar de los egresados, así como las limitaciones para el reciclaje y la formación docente en el campo; consideramos que nuestros datos vislumbran, al menos de manera general, la probabilidad del trabajo transdisciplinar y de la formación de docentes en psicología.

Por otro lado, para Aragón (2011) es importante el estudio de la dimensión de la personalidad en la definición del perfil profesional del psicólogo, si bien nosotros no trabajamos directamente con los alumnos, como ella lo hizo; suponemos que las características de personalidad que encontró en los alumnos de octavo semestre: se relacionan apropiadamente con sus pares, colaboran con otros profesionistas, reciben consejo de otros, se consideran suficientes y cautelosos. Y las

halladas en todo el grupo que estudió son: poco apegados a las normas sociales, liberales no convencionales, tolerantes a la frustración, compasivos, sensibles, emotivos, espontáneos, sinceros y francos. Se relacionan fuertemente con las características de los docentes y los roles que juegan en el espacio áulico a lo largo de la formación de los alumnos.

Asimismo, desde la perspectiva de Bezanilla es relevante educar a los alumnos para la vida y desde la vida, lo que se relaciona con lo planteado por uno de los profesores: *“El docente puede desatarles el amor, el carácter el coraje; también puede ser manipulador, por lo que debe cuidar lo que dice a sus alumnos”*. Esto significa educar desde una persona, un tiempo, un espacio, una cultura y una sociedad determinada para transformar y transformarnos en personas y sociedades mejores, en un espacio de cultura social y personal que nos haga más felices, plenos, dialogantes, democráticos, en equidad y solidaridad con una comunidad concreta, que se plasma en la cultura familiar, escolar, vecinal, y planetaria.

Por otra parte, hoy en día observamos dos tendencias en la definición del perfil del psicólogo, una que enfatiza la definición de competencias genéricas (Castañeda, 1995), las que en su generalidad disipan las características que definen al psicólogo abriendo la posibilidad de que otros profesionales puedan desempeñar su trabajo. Y la que se centra en definir funciones profesionales genéricas, llegando al extremo de hacer afirmaciones como las de Aguilar y Vargas (2010), en el sentido de que las funciones pueden ser tan generales que se podría pensar en la posibilidad de que el psicólogo llegará a ser personal técnico.

Los aportes que ofrecen los psicólogos participantes en estos grupos de enfoque apuntan más a considerar las funciones profesionales específicas que permitan responder a las demandas sociales en diversos escenarios: educativos, de salud, clínico, social, familiar, comunitario, entre otros, coincidiendo con los planteamientos de Bezanilla (s. a), asumiendo que la psicología es una

profesión científico-práctica, planteamientos con los que coincidimos. Estos fueron los elementos que aparecieron en la discusión de los grupos de enfoque y que, desde nuestro punto de vista, proporcionan información relevante para la construcción del perfil del psicólogo.

Conclusiones

Partiendo de la perspectiva de los profesores acerca del perfil del alumno y del docente, concluimos que:

Se requiere ejercer una docencia creativa, transformadora, transmitiendo críticamente contenidos de la profesión; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido.

Es necesario enseñar a los estudiantes un método y un proceso de reflexión para que tengan la capacidad de desarrollar conocimientos, siempre en el entendimiento de que la construcción del conocimiento es un proceso falible y en eterna corrección y mejoría.

Es relevante fomentar procesos de autocrítica y reflexión sobre la postura personal ante el problema enfrentado, para así generar una espiral continua de autoconciencia y desarrollo personal.

Existe la necesidad y la responsabilidad de enseñar la comprensión, en dos niveles: la comprensión intelectual y la comprensión humana e intersubjetiva que sobrepasa la explicación y se sustenta en el encuentro y la tolerancia, en la capacidad de la persona de moverse de su lugar para colocarse en el lugar del otro, y mirar el mundo desde ahí. Comprender al otro forzosamente conlleva un proceso de apertura, simpatía y generosidad.

Consideramos necesario, dado el cambio curricular en la FESI, formar nuevos docentes capaces de hacer de la educación una práctica social de calidad, lo cual significa incorporar curricularmente la investigación formativa de los futuros docentes, desde el interior mismo del abordaje de

los problemas cotidianos educativos como práctica reflexiva permanente de su formación, a través del desarrollo de competencias transversales con amplias posibilidades y capacidades metodológicas y teóricas que les permitan asumir la realidad desde diferentes perspectivas metodológicas para explicar y describir, comprender e interpretar, y hasta transformar la realidad socioeducativa en la que interactúan.

Proponemos que el rol del docente debe ser como gestor, quien busque la formación del alumno centrada en los valores humanos y sociales, no sólo en los conocimientos, su formación debe subrayar su compromiso social, la conservación y el respeto a la diversidad cultural y ambiental, la superación personal, mediante el autoaprendizaje, fortalecimiento de la autoestima y la apreciación por el arte.

En estos tiempos se demanda ejercer una docencia transformadora, profesional creativa; enseñar para el cambio, para lo nuevo, incluso para lo desconocido. Hay dos caminos: producir conocimiento, no sólo consumirlo; ser docente-investigador, que enseñe lo que investiga y hace en su práctica docente y haga de esto su foco de estudio.

Se requiere formar estudiantes competitivos en los diferentes campos laborales, que sean idóneos para la adquisición de habilidades en el trabajo y la investigación en la producción de conocimiento aplicable, donde los programas se centren en la contextualización de los diferentes problemas sociales del país.

Para González (2003) la misión de la Educación Superior es formar profesionales capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social. Plantea cambiar y trascender a los profesionales poseedores de habilidades y competencias, conceptualizados como sujeto con éxito, por una concepción más humana del profesional, entendiéndolo como sujeto que orienta su actuación con independencia y creatividad de sus habilidades; sobre la base de una sólida motivación que le empuje a la búsqueda de solución de

los problemas y demandas sociales y profesionales, auxiliado de sus competencias y habilidades con una óptica crítica y creativa. Lo que implica trasladarse a los centros de atención y cambiar la concepción de estudiante. Esto quiere decir pasar de ser objeto de la educación a ser sujeto de la misma.

González (2003) también plantea como necesaria la capacitación del docente en lo pedagógico y a través de la investigación-acción en el aula, estudiando aspectos como: la relación teoría-práctica, sujeto-objeto, en un marco colaborativo, encaminada a mejorar sus prácticas, con la tutela de docentes con más experiencia, que hagan operativa la idea de ser agentes de su propio cambio. No sólo basta el conocimiento de su disciplina, son necesarias aproximaciones docentes y pedagógicas. Es aquí donde el docente debe estar en constante formación para responder a todos estos cambios y estar a la expectativa de crear programas de actualización y formación docente haciendo de él un ser creativo, organizador, planificador, evaluador en su ejercicio y a su vez con un carácter de compromiso frente a los cambios y retos del país, capaz de asumir compromisos en pro de la educación.

Por último, es relevante señalar que el hallazgo más importante de esta investigación fue que los docentes psicólogos participantes, sólo se reconocen profesionalmente como docentes y desde esa posición describen su perfil profesional. Nos llama la atención que al realizar grupos de enfoque con los mismos propósitos y preguntas a docentes optómetras, éstos refieren ejercer profesionalmente dos papeles: como optómetras y como docentes; y logran distinguir claramente las cualidades del perfil de cada uno de los papeles que desempeñan (Campos y Rosete, 2015).

Esta misma situación apareció en otra investigación en la que elaboramos relatos de vida de profesores de las carreras de Psicología y Odontología, en donde también los psicólogos sólo se reconocen profesionalmente como docentes y los odontólogos como: docentes y cirujano dentistas (Rosete y Campos 2015 (a); Rosete y Campos 2015 (b)).

Lo que derivamos de estos hechos, es que los docentes de la carrera de psicología de la FES Iztacala en su mayoría no ejercen profesionalmente la psicología, porque se han concentrado en la profesionalización de la docencia. Lo que tal vez tiene relación con sus condiciones específicas de vida, sus intereses personales y sus motivaciones. De cualquier manera, consideramos que esta situación impide la posibilidad de enriquecerse con la experiencia de la práctica profesional e incidir en la formación profesional de los alumnos; como lo refieren los docentes odontólogos y optómetras.

Por lo que vislumbramos como imprescindible, la necesidad de que los docentes ejerzan una enseñanza transformadora, transmitiendo críticamente contenidos de la profesión, para lo cual deben ser profesionales en ejercicio, que enseñen lo que practican, para superar su propia práctica profesional.

Referencias

- Aguilar, M. J. E. & Vargas, M. J. E. (2010). "Las funciones profesionales del psicólogo". En Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C. Vol. 6. N. 1. pp. 23-26
http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/72_funciones_profesionales_psicologo.pdf
- Alcaraz, G. J. R. (2008). "La percepción consciente en el marco de la metapsicología de contextos". (pp.19-56). En López, R. S. (Coord.). *Reflexiones para la formación de psicólogos*. México. DEGAPA. FES Iztacala UNAM
- Aragón, B. I. E. (2011). "Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. El caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala". En *Perfiles Educativos*, Vol. XXXIII, núm. 133. pp. 68-87.
<http://www.redayc.org/articulo.oa?id=13219088005>
- Bezanilla, J. M. (s. a.). *Caminos para la formación del psicólogo*. Recuperado. El 3 de marzo de 2017 de www.udlondres.com/revista_psicologia/articulos/_docente/formacion.htm

- Cabrera, R.; Hickman, H. & Mares, G. (2010). "Perfil profesional requerido por empleadores en entidades federa-
tivas con diferentes niveles socioeconómicos en México". En *Enseñanza e Investigación en psicología*. Jala-
pa: México. Vol. 15.2.257-271
- Campos, H. M. A. & Rosete, S. C. (2015). Psicólogos y Optometristas elaborando competencias clínicas. Presen-
tado en el Primer Congreso de Psicología y Transdisciplinariedad. Celebrado del 14 al 16 de Mayo en
Oaxtepec Morelos: México.
- Castañeda, S. (1995). "Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo". En *Perfiles Educa-
tivos*, 68. Disponible en línea: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13206802.pdf>.
- Fontas, C.; Conclaves, F.; Vitale, C. & Viglietta, D. (s. a.). *La técnica de los grupos focales en el marco de la inves-
tigación socio - cualitativa*. Recuperado el 17 de junio de 2107 de [www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/
materiales%20de%20catedras/.../profesoras.htm](http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/.../profesoras.htm)
- González, M. V. (2003). "La profesionalización del docente universitario desde la perspectiva humanista de la
educación". En *Monografías virtuales*. No. 3. Oct-Nov.
- Martínez, N. R. (2012). "Reseña metodológica sobre los grupos focales". En *Diálogos* 9, 47-53.
- Martínez-Otero, V. (2003). *Autoconcepto docente: Análisis de una muestra de profesores y orientadores
mexicanos. Educación y Futuro*. Recuperado de: [http://search.babylon.com/?=martinez+otero+2003++auto-
conceto+docente&s=web&rlz=0&sd=1&babsrc=HP_ss](http://search.babylon.com/?=martinez+otero+2003++auto-conceto+docente&s=web&rlz=0&sd=1&babsrc=HP_ss)
- Orellana, M. O.; García, A. A.; Sarria, J. S.; Morocho, S. E. J.; Herrera, F.; Salazar C. M; Yanac, R. E.; Rivera, Et. al.
(2010). "Perfil profesional de competencias del psicólogo sanmarquino". En *REVISTA IIPSI*. Facultad de
Psicología. Vol. 10 - N° 2 .pp. 111 - 136
- Rivera, J. L.; Vela, A & Arana, J. (1980). "Psicopatología del sí mismo". En *Manual de Psiquiatría Karpos*. Madrid:
España. 322-325 p.
- Rosete, S. C. & Campos, H. M. A. (2015a). *Reflexiones de trayectorias docentes a través de historias de vida.
Psicólogos de la UNAM*. Deutschland, Alemania: Editorial Académica Española.

Rosete, S. C. y Campos, H. M. A. (2015b). “La construcción de la identidad de docentes odontólogos a través de relatos de vida”. Presentado en el X Congreso Internacional de Historia Oral celebrado del 11 al 13 de noviembre en San Martín de las Pirámides, Estado de México.

Tomo I y II de la Propuesta de Plan de Estudios de la Carrera de Psicología. (2015). http://psicologia.iztacala.unam.mx/Docs-Cambio-Curricular/TomolPsicologiaFESIztacala27_11_2015.pdf

Tunnerman, B. C. (2011). “El Constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes”. En *Universidades*. No.48. p. 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

Yapu, C. M. & Iñiguez, C. E.F. (2009). “Pautas metodológicas. Grupos focales, sus antecedentes, fundamentos y prácticas”. En *Serie Investigaciones U-PIEB*. La Paz: Bolivia Universidad PIEB; IBASE, p. 40

Zanatta, C. E. & Yurrén, C. T. (2012). “La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar”. En *Enseñanza e investigación en psicología*. Vol. 17.151-170

Bienestar psicológico en estudiantes de psicología: un recurso para su profesión

Ireri Yunuén Vázquez García³

Ruth Vallejo Castro

Facultad de Psicología,

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Introducción

El bienestar psicológico es una parte fundamental del ser humano, se considera como una actitud positiva ante la vida que permite hacer frente a las diversas situaciones o experiencias positivas o negativas por las que toda persona atraviesa. Veenhoven (1991, citado en Lozano y García, 2016) define el bienestar como “el grado en que un individuo juzga la totalidad de su vida en términos favorables” (p. 77). Ryff (1989, citado en Lozano y García, 2016) menciona que el bienestar psicológico se compone de seis dimensiones que son: Autoaceptación, Relaciones positivas, Autonomía, Dominio del entorno, Propósito de vida y Crecimiento personal. El que los estudiantes de la carrera de Psicología se encuentren con un bienestar psicológico adecuado permitirá que en ese mismo grado puedan desarrollarse dentro de su profesión, sintiéndose

³Correspondencia: ireriyvg21@gmail.com

satisfechos con las habilidades y capacidades con las que cuentan, para que a su vez las puedan poner al servicio de la sociedad. Si los psicólogos se encuentran emocionalmente estables y satisfechos con lo que realizan, podrán ser de apoyo para quien así lo requiera.

Marco teórico

A lo largo de la historia de la Psicología se conoce que ésta se centraba en estudiar lo anormal o la patología en las personas, pero a partir de finales del siglo XX empieza a estudiar también lo positivo de las personas y se comienzan a investigar temas como el bienestar psicológico, considerando como “el resultado de la evaluación que hace la persona de sus expectativas y las metas alcanzadas en las diferentes áreas de su vida como son el trabajo, la familia, la salud, las condiciones materiales de vida, las relaciones interpersonales y las relaciones afectivas” (Lozano y García, 2016, p. 77). En este mismo sentido, Andrews y Withey (citado en Castro, 2009) mencionan que el bienestar está compuesto por tres dimensiones: el afecto positivo, el afecto negativo y los juicios cognitivos sobre el bienestar, y que las personas que experimentan de una manera intensa el afecto positivo, lo hacen de la misma forma con el afecto negativo, lo cual afectará el juicio que realizan sobre su satisfacción.

Uno de los autores que ha trabajado el tema de bienestar es Veenhoven (citado en Muñoz, 2007) y él lo define como “el grado en que una persona juzga de un modo general o global su vida en términos positivos, es decir, en qué medida la persona está a gusto con su vida” (p. 166). En este mismo trabajo se menciona que los factores psicológicos que se encuentran relacionados con el bienestar subjetivo son: 1) las características de personalidad (como el neuroticismo, el optimismo, la extraversión, la autoestima, la autoeficacia, la capacidad que el individuo tiene de adaptarse y de orientar sus metas) y 2) las estrategias para afrontar el estrés.

Y en el mismo sentido Ryff (citado en Lozano y García, 2016) considera que el bienestar se compone de seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal. Varios autores consideran que desde la perspectiva psicológica la felicidad no se sustenta en cuestiones materiales, sino que más bien es un estado mental de tal forma que se puede controlar o estimular por medio de estrategias cognitivas (Csikszentmihalyi, citado en Castro, 2009). Y añade que “aquellos más felices son los que supieron cómo controlar sus experiencias internas para determinar la calidad de sus vidas. El estado óptimo de la experiencia se alcanza cuando hay orden en la conciencia, es decir, cuando las personas pudieron focalizar su energía psíquica en una meta” (p. 54).

Hernández (citado en Rodríguez, Díaz, Torrecillas, Luján y Rodríguez, 2016), hace una diferencia entre el bienestar objetivo y el bienestar subjetivo, en donde el primero depende de la disposición de recursos como la inteligencia, la edad o la vivienda; y el segundo depende de la valoración subjetiva que la persona realice de sus recursos, al igual que de sus creencias y valores.

Respecto a este tema se han realizado numerosas investigaciones, tal es el caso de la investigación realizada por Sandoval, Dorner y Véliz en el año 2017, llamada “Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud”, en donde los autores mencionan que es de suma importancia conocer las características socioemocionales, así como las pedagógicas de las personas que se harán cargo del cuidado de la salud de las personas. En dicha investigación, encontraron que el 40.6% de los estudiantes tienen claridad en la dimensión que mide el propósito en la vida, pero el 41.7% no tienen un adecuado nivel de relaciones positivas con el entorno, lo cual es preocupante porque estarán en constante contacto con las personas; el 26.6% tienen bajo nivel de autonomía y el 25.3% bajo nivel de crecimiento personal.

En otra investigación, García (2013) investiga el bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles y se encuentra que los participantes que tienen entre 30 y 55 años puntuaron significativamente más alto que los jóvenes que se encuentran entre los 18 y 29 años en las

dimensiones de: autoaceptación, dominio del entorno, crecimiento personal y propósito en la vida. De la misma forma, se encontró que las mujeres puntúan más alto que los hombres en la dimensión de crecimiento personal.

Barrantes y Ureña (2015), en su trabajo titulado “Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses” encontró niveles elevados de bienestar psicológico en las dimensiones de crecimiento personal y propósito en la vida y, niveles bajos en las dimensiones de autonomía y dominio del entorno; también sobresale el afecto positivo y la satisfacción con la vida.

Objetivos

El objetivo principal de esta investigación fue explorar en una primera etapa, la percepción sobre los logros alcanzados y la satisfacción ante ello en jóvenes estudiantes de la carrera de Psicología, dado la importancia que tiene para el posterior desempeño de su profesión.

Método

Esta investigación se trabajó desde la metodología cuantitativa de tipo descriptivo, dentro de la cual se aplicó la *Escala de Bienestar Psicológico* de Lozano y García (2016), así como la *Escala de Construcción de Soluciones* de Plascencia (2016), que forman parte de las actitudes positivas hacia la vida, pero en este trabajo sólo se darán a conocer los resultados de la Escala de Bienestar Psicológico (Lozano y García, 2016).

La Escala de Bienestar Psicológico utilizada es una adaptación en población mexicana. Para dicha adaptación se replicó el instrumento de Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle, y Dierendonck, (2006), tomando su propuesta de 29 reactivos; y en esta última

adaptación quedaron sólo 20 reactivos, que miden el bienestar positivo (apreciación positiva que la persona tiene de sí mismo, de sus habilidades y de sus capacidades) y el bienestar negativo (valoración negativa que la persona tiene para relacionarse y en cuanto a ser reconocido y apreciado por los demás). Los participantes fueron 343 estudiantes de la carrera de Psicología de primero y de noveno semestres, sus edades oscilan entre los 17 y 50 años.

Se obtuvieron las frecuencias y porcentajes del Bienestar Positivo, Bienestar Negativo y Bienestar Total que conforman esta Escala a través del programa estadístico SPSS 2.0

Resultados

El Bienestar Positivo se refiere a “la apreciación positiva que la persona tiene de sí mismo de sus habilidades, de su capacidad para el logro de objetivos, del dominio de su entorno y de su vida en general” (Lozano y García, 2016, p. 78), en esta dimensión se encontró que el 14% de los participantes se encuentra en la categoría “baja”, el 64.1% en “normal” y el 21.9% en “alta”, lo que se traduce en que la mayoría de estos participantes se encuentran satisfechos con lo que hasta este momento de su vida han alcanzado, de sus habilidades y capacidades.

El Bienestar Negativo “mide la valoración negativa que hace la persona de su capacidad para relacionarse, para alcanzar objetivos, para ser reconocido y apreciado por los demás” (Lozano y García, 2016, p. 78), en esta dimensión se encontró que el 55.7% de los participantes se encuentra en la categoría “baja”, el 42.3% en “normal” y el 2% en “alta”, lo que nos dice que estos participantes se perciben con buena capacidad para relacionarse, ser reconocidos y apreciados.

Con respecto al Bienestar Total lo ideal es que las puntuaciones salgan tanto en normal como en alto, en estos participantes se obtuvieron puntuaciones solamente en “bajo”: 13.1% y “normal”: 86.9%; sin embargo, la puntuación en la categoría “baja” es muy pequeña por lo que no representa a la mayoría.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos se concluye que los estudiantes de la carrera de Psicología puntuaron más alto en la dimensión de “Bienestar Positivo”; y en “Bienestar Total” la gran mayoría se encuentra en la categoría de “normal”, lo cual es muy importante porque para que estos futuros psicólogos se enfrenten al trabajo con seres humanos primero tienen que crecer personal y emocionalmente; y así como mencionan Barrantes y Ureña (2015), está demostrado que todas las experiencias relacionadas con el bienestar tienen un impacto muy favorable en la salud en general, se esperaría que estos participantes al puntuar alto en esta medición, también tuvieran una adecuada salud en general que les permitiera seguir siendo un apoyo para las personas que lo requieren, sobre todo porque al tratarse de la carrera de Psicología, las personas tienen la expectativa de que el psicólogo “*siempre está bien tanto física como emocionalmente*”; lo cual no siempre aplica porque también son seres humanos, pero sí, es más el esfuerzo que se tiene que dar para “*estar mejor*”.

Referencias

- Barrantes, K. y Ureña, P. (2015). “Bienestar psicológico y bienestar subjetivo en estudiantes universitarios costarricenses”, 17(1), pp. 101-123. México: Universidad Intercontinental. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80242935006>
- Castro, A. (2009). “El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso”, 23(3), pp. 43-72. España: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066004>
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. y Dierendonck, D. (2006). “Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico” *Psychothema* Vol 18, no. 3, pp. 572-577. Recuperado de : <http://www.crecimientopositivo.es/Materiales/well-being-psychothema.pdf>

- García, J. (2013). "Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles", 4(1), pp. 48-58. Chile: Universidad Católica del Norte. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439742471004>
- Lozano, M. y García, B. (2016). "19 Escalas de Evaluación Psicológica. México: Universidad de las Américas". Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311274270_19_Escalas_de_Evaluacion_Psicologica
- Muñoz, C. (2007). "Perspectiva psicológica del bienestar subjetivo", 10(18), pp. 163-173. Colombia: Universidad Simón Bolívar. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552352006>
- Placencia, M. (2016). "19 Escalas de Evaluación Psicológica. México: Universidad de las Américas". Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/311274270_19_Escalas_de_Evaluacion_Psicologica
- Rodríguez, H., Díaz, M., Torrecillas, A., Luján, I. y Rodríguez, R. (2016). "Variables socioemocionales y bienestar psicológico en personas mayores", 1(2), pp. 21-36. España: Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851778003>
- Sandoval, S., Dorner, A. y Véliz, A. (2017). "Bienestar psicológico en estudiantes de carreras de la salud", 6(24), pp. 260-266. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349753310008>

Satisfacción de estudiantes con su educación e índice de retención en UICU

Aymara Maricela Mancilla Martínez⁴

Juan Carlos Ángeles de Jesús

Universidad de Universidad de Ixtlahuaca, CUI

Introducción y antecedentes

El objetivo de la investigación fue correlacionar el grado de satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación e índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI (UICUI). Se aplicó el cuestionario para medir la Satisfacción de los Estudiantes Universitarios con su Educación (SEUE) a la muestra seleccionada de la UICUI, A.C.

Botello, Chaparro y Reyes (2014) comentan que hoy en día y debido al desarrollo constante en las innovaciones y el progreso científico, países de América Latina y en particular México, se enfrentan a un enorme reto donde deben plantearse cambios no sólo en aspectos económicos, sociales y políticos, sino también en todos los niveles del sistema educativo.

Para la Universidad de Ixtlahuaca, la satisfacción del estudiante es prioridad y como lo refiere Zas (2002) es un elemento clave en la valoración de la educación, se considera que uno de los indicadores más importantes para medir la calidad de la enseñanza tiene que ver con el grado de

⁴Correspondencia: aymara.mancilla@uicui.edu.mx

satisfacción de las personas involucradas en el proceso educativo. La satisfacción del estudiante refleja la eficiencia de los servicios académicos y administrativos; y resulta importante saber que ellos manifiesten su satisfacción con las unidades de aprendizaje, con las interacciones con su profesor y compañeros de clase, asimismo con las instalaciones y equipamiento.

Como plantean Jiménez, Terriquez y Robles (2011), son los estudiantes los principales usuarios de los servicios universitarios, los destinatarios de la educación son ellos los que mejor pueden valorarla y, aunque pueden tener una visión parcial, sus opiniones no dejan de ser fruto de sus percepciones, influenciadas por expectativas, necesidades y por diversos factores, que sirven como indicador de mejoramiento de la gestión y desarrollo de los programas académicos.

Marco teórico

La satisfacción de los estudiantes con respecto a la educación que reciben es constantemente referida como un elemento clave en la valoración de la calidad de la educación. Los destinatarios de la educación, según Gento y Vivas (2003), “son los alumnos y su satisfacción se relaciona con la manera en que el proceso educativo y la institución misma atiende las expectativas, intereses y necesidades de este grupo particular” (p.7). Por tanto, se considera que la calidad de la educación se vincula con la satisfacción de las necesidades del estudiante.

Dentro de la satisfacción con los servicios ofrecidos a los estudiantes es importante tomar en cuenta que la calidad educativa se entiende como un servicio que se presta a quienes se beneficia de la misma. La cual lleva implícita dos conceptos básicos: la eficacia y eficiencia. El ámbito universitario demanda el establecimiento de servicios para cubrir necesidades de los estudiantes, pues existen aspectos ligados con el servicio percibido por los mismos -como la calidad-, para que el estudiante sienta satisfacción en los servicios ofrecidos.

Por lo anterior es que resulta necesario definir el concepto de calidad: “considerando la administración de la calidad total, se basa en que los usuarios sean servidos al máximo grado posible, significando que los servicios o productos satisfagan sus requerimientos y necesidades” (Álvarez, Chaparro & Reyes, 2014, p. 7). Por ser la “*satisfacción*” un fenómeno que proviene de la persona, de su percepción y de sus intereses, se considera como un concepto que se refiere a algo o alguien, que tiene que ver, a su vez, con lo que se quiere, se espera o se desea y está en relación a un cierto resultado de un proceso valorativo. Por ello, se establece que es el usuario quien juzga si la calidad de los bienes y servicios es aceptable y satisface sus necesidades y es él, quien debe fungir como centro de cualquier organización que busque la excelencia.

Ahora bien, uno de los aspectos de mayor importancia al evaluar la calidad organizacional es evaluar la satisfacción de los usuarios, así “los estudiantes al ser los principales usuarios de las Universidades serán quienes mejor puedan evaluar la calidad de los servicios educativos” (Álvarez, Chaparro & Reyes, 2014, p.5).

Por otro lado, es relevante centrar la atención en el contexto social e institucional para comprender la retención, ya que permite explicar dicho fenómeno como el resultado de la interacción entre un estudiante y el medio en el cual se desenvuelve. Es decir, la permanencia de los estudiantes no puede ser entendida como una capacidad individual de determinados estudiantes, sino como el resultado de la interacción entre ellos y su contexto. Así que se considera como el factor desencadenante que impulsa a los jóvenes a la retención en instituciones universitarias, así como el grado de satisfacción que ellos encuentran para mantenerse en la licenciatura.

Los pilares de la retención que se trabajan en las instituciones son múltiples. En primer lugar, se habla de la Comunicación; de acuerdo a las investigaciones recientes, la comunicación es considerada como “un factor de mayor relevancia en la vida social” es también considerada para la “promoción personal y profesional por lo que nos coloca a seguir sus objetivos para desarrollar esta habilidad” (Hofstadt, 2005 p.15).

La Investigación, es el segundo factor con alto impacto en el desarrollo de la permanencia en instituciones universitarias, en este sentido es fundamental indagar la satisfacción en los estudiantes acerca de todos los servicios que puede ofrecer una institución. La investigación es considerada como “aquella que permite la recopilación de información para una evaluación de alternativas y hacer la conversión sobre la base para una toma de decisiones dentro de una organización” (Namakforoosh, 2005, p.27).

La Colaboración es el tercer pilar que contribuye a la retención, en donde resalta el término cooperar para un mejor nivel educativo y una disminución en el abandono de los alumnos en los estudios superiores.

Aunado a lo anterior, la Interacción en su posición de cuarto pilar enfatiza que la comunidad universitaria debe mantener una adecuada interacción con su comunidad estudiantil que la compone, así, habrá la posibilidad de evaluar la calidad que ofrece una facultad de acuerdo a su cercanía con los universitarios.

El quinto pilar denominado, Capacitación, argumenta que para que una institución brinde un servicio de calidad deberá estar en constante actualización y esto lleva con ello a la capacitación de su personal en la institución centrándose principalmente en los maestros, ya que fungen un papel muy importante en el desarrollo del aprendizaje de sus aprendices generando en sí una enseñanza acorde al nivel educativo que ejercen, (Educación Superior); esto llevará a que sea posible retener a los alumnos por medio de la evaluación de sus docentes en cuanto al nivel de profesionalismo que tienen, si es adecuado o bien carece de algunos puntos para ejercer su profesión de manera adecuada.

De igual modo, se relaciona con el siguiente pilar donde se habla de los Maestros, ya que una manera de retener a los alumnos en las instituciones, es hacer que la misma se someta a constante actualización al igual que todo su personal para que el servicio brindado sea de calidad y

esto genere en los alumnos una satisfacción con el grado de estudios y preparación de sus docentes para impartirles el conocimiento; de esta manera, haber un incremento en la incorporación de nuevas generaciones y así tener una alza en la matrícula.

La Deserción Escolar en el nivel superior causa una inquietud de parte de maestros y directivos de las facultades, pues lleva a que el número de matrícula se disminuya en algunos de los casos de manera sorprendente y la retención de los estudiantes no se efectuó en el nivel que se espera. Lo que ha llevado a que diversas instituciones e investigadores realicen investigación para indagar sobre los problemas más comunes por lo que los alumnos truncan sus estudios y su permanencia en una institución.

Por lo anterior es que este estudio buscó mostrar algunos de los posibles factores que hace que un estudiante de licenciatura deserte o por el contrario, que se logre su permanencia en las instituciones universitarias. Buscando con ello evidenciar la importancia de la creación de estrategias que puedan ayudar a los estudiantes a no truncar sus estudios superiores y permanecer en la licenciatura a lo largo de su estancia profesional.

Método

Objetivo General

Correlacionar el grado de satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación e índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI.

Objetivos Específicos

- Describir los aspectos clave en la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación.
- Identificar el índice de retención de la generación 2013-2018 en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI.

Pregunta de investigación

¿El índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI tiene correlación con la satisfacción de los estudiantes con su educación?

Hipótesis

- Hipótesis Hi: Existe diferencia estadísticamente significativa entre la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación y el índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI.

- Hipótesis Ho: No existe diferencia estadísticamente significativa entre la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación y el índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI.

Tipo de estudio

El tipo de estudio es cuantitativo-correlacional, ya que el investigador está atendiendo una situación institucional y no manipula variables independientes. Ya que como lo argumenta Kerlinger (1988) son investigaciones científicas no experimentales que buscan descubrir las relaciones e interacciones entre variables sociológicas, psicológicas y educativas en estructuras sociales reales.

Universo de estudio

El universo de estudio está integrado por 6,949 alumnos inscritos en el periodo 2016 B, que forman parte de la generación 2013-2018. La muestra fue aleatoria y se calculó por licenciatura, quedando conformadas de la siguiente manera: Derecho 413 de 1074, Contaduría 40 de 197, Administración 68 de 273, Psicología 170 de 682, Ingeniería en Computación 39 de 155, Preparatoria 167 de 699, Diseño Gráfico 66 de 266, Comunicación 80 de 322, Gastronomía 75 de 302, Nutrición 71 de 286, Químico Farmacéutico Biólogo 107 de 430, Lenguas 57 de 230, Criminología 62 de 548, Arquitectura 77 de 307, Cirujano Dentista 156 de 626, Mercadotecnia 12 de 48, Logística y Negocios Internacionales 50 de 199, Ingeniería en Telecomunicaciones, Sistemas y Electrónica; 21 de 83; Médico Cirujano 55 de 222, Educación 16 de 18, Entrenamiento deportivo y Cultura Física 47 de 146 y Diseño de Modas 31 de 31. Quedando la muestra calculada en un total de 1880 alumnos de 7194.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación fue de corte transeccional. Los diseños transeccionales correlacionales/causales buscan describir correlaciones entre variables o relaciones causales entre variables, en uno o más grupos de personas u objetos o indicadores y en un momento determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2008).

Instrumento

Se utilizó el instrumento SEUE para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. La fiabilidad del instrumento se calculó utilizando el método estadístico de Alfa de Cronbach utilizando el paquete estadístico SPSS obteniendo un valor de 0,93. Por lo que se considera altamente confiable.

Los indicadores que abarca son los siguientes: I. Satisfacción por el cumplimiento a sus necesidades básicas, II. Satisfacción con los servicios ofrecidos a los estudiantes, III. Satisfacción por su seguridad vital, IV. Satisfacción por la seguridad socioeconómica, V. Satisfacción por la seguridad emocional, VI. Satisfacción por la pertenencia a la institución o al grupo de alumnos, VII. Satisfacción por el sistema de trabajo, VIII. Satisfacción por el progreso o éxito personal, IX. Satisfacción por el prestigio o reconocimiento del éxito personal y X. Satisfacción por la autorrealización personal.

Resultados

Se evaluaron con el cuestionario SEUE 22 programas académicos, teniendo como resultado en la media total 314.19 puntos, lo que significa que la Universidad de Ixtlahuaca de acuerdo a la escala de valoración del cuestionario cubre las necesidades de los alumnos en un nivel denominado

bastante satisfecho, las necesidades cubiertas tiene que ver con la infraestructura, servicios ofrecidos, condiciones de seguridad, consideraciones a situación económica, seguridad emocional, sentido de pertenencia a la institución, sistema de trabajo, progreso o éxito personales, reconocimiento de logro personal y autorrealización. Todas las subdimensiones del Cuestionario SEUE recaen en la valoración bastante satisfecho, excepto la subdimensión seguridad socioeconómica cuya valoración es satisfecha.

De 22 licenciaturas evaluadas, la Lic. En Lenguas y la Escuela Preparatoria perteneciente a la UICUI, son dos de las licenciaturas que se sienten totalmente satisfechas, es decir, los alumnos experimentan satisfacción total dentro de los servicios que ofrece la institución y dentro de los logros y expectativas que estos se forman de sí mismos y de su entorno escolar. Por otro lado, es Cirujano Dentista, Diseño de Modas y Arquitectura las licenciaturas que se sienten satisfechos; sin embargo, la satisfacción de sus necesidades internas y de la institución no es suficiente para experimentar una adecuada respuesta a las expectativas, intereses, necesidades y demandas de los destinatarios.

La satisfacción de los estudiantes de la UICUI es mayor en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje; es decir, que estos experimentan una satisfacción plena por la manera en que se organizan el trabajo y los recursos de los que dispone la institución. Mientras que en el resto de las dimensiones se encuentran bastantes satisfechos, cumpliendo con las expectativas de estos. Sin embargo, es en la satisfacción por la seguridad económica donde los alumnos muestran tener una satisfacción promedio en relación con la consideración de su situación económica, que si bien no supone un obstáculo para su proceso formativo, si es una de las dimensiones con menor valoración y cumplimiento de expectativas por los estudiantes.

Dado el número total de ítems correspondientes a cada dimensión, la media se presenta variable, sin embargo los parámetros que se retoman para identificar el nivel de satisfacción, se valora de acuerdo al total por cada dimensión; es decir, para entender tal circunstancia, basta retomar la

dimensión “logros personales” que presenta una media de 21.64, posicionándola en un nivel bastante satisfecho; y la dimensión “consideraciones a situación económica”, con puntuación de 21.04 correspondiendo al nivel satisfecho.

Una vez recabada la información necesaria a partir de la aplicación del cuestionario SEUE y los datos correspondientes al índice de retención de la Universidad de Ixtlahuaca, se presentan los resultados correspondientes a la media total de satisfacción de 314.19 mostrándose como una población universitaria “*bastante satisfecha*”.

Respecto de la Correlación de Spearman, se procesó la información correspondiente a la media total de satisfacción (variable X) y el índice de retención (Variable Y), con un nivel de confianza al 95% no se rechaza la hipótesis nula, ya que el valor de R es 0.25191 y el valor de dos colas de P es 0.25808. Según los estándares normales, la asociación entre las dos variables no se consideraría estadísticamente significativa.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten comentar que la muestra evaluada está *bastante satisfecha* con la educación que recibe en la UICUI. Es importante mencionar que este dato general es el resultado de un proceso valorativo, los alumnos emitieron un juicio de valor a partir de un proceso de evaluación sustentado en la unidad de lo cognitivo y afectivo. En consecuencia, se define la satisfacción de los alumnos como favorable a partir de los resultados y experiencias asociadas con su educación, en función de la atención a sus propias necesidades y al logro de sus expectativas.

Los datos cuantitativos que fueron obtenidos a través de la aplicación del cuestionario SEUE, permitieron obtener información suficiente para realizar y reportar los hallazgos de investigación discutidos en las secciones anteriores, generando finalmente un diagnóstico que permitiera

contestar la pregunta de investigación que se planteó en un inicio: ¿El índice de retención en la Universidad de Ixtlahuaca, CUI tiene correlación con la satisfacción de los estudiantes con su educación? Con un nivel de confianza al 95% no se rechaza la hipótesis nula, ya que el valor de R es 0.25191 y el valor de dos colas de P es 0.25808. Según los estándares normales, la asociación entre las dos variables satisfacción (variable X) y el índice de retención (Variable Y) no se consideraría estadísticamente significativa.

La satisfacción de los estudiantes de la UICUI es mayor en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, que estos experimentan una satisfacción plena por la manera en que se organizan el trabajo y los recursos de los que supone la institución. Mientras que en el resto de las dimensiones se encuentran bastantes satisfechos cumpliendo con las expectativas de estos.

En la satisfacción por la seguridad económica los alumnos se ubican en el promedio, en relación con la consideración de su situación económica que, si bien no supone un obstáculo para su proceso formativo, si es una de las dimensiones con menor valoración y cumplimiento de expectativas por los estudiantes. Finalmente, la evaluación de la satisfacción de los alumnos con la educación que reciben cobra cada día mayor importancia para las reformas educativas de allí la relevancia del esfuerzo realizado.

Referencias

- Botello, J., Chaparro, E. y Reyes, D. (2014). Study of Student Satisfaction with the Educational Services to Universities of the Toluca Valley. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26. UAEM.
- Gento, S. y Vivas, M. (2003). El SEUE: un instrumento para conocer la satisfacción de los estudiantes universitarios con su educación. *Revista El Aula: Práctica y Reflexión*. Disponible: http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol12num2/articulo_2.pdf.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw Hill: México.

Hodstadf, C. J. (2001). *Habilidades de comunicación*. Valencia: Promolibro.

Jiménez, A., Terriquez, B., y Robles, F. J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la universidad autónoma de Nayarit. En *Revista Fuente*, Año, 17(6). DOI: 2007-07-13

Kerlinger, F.N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.

Meléndez, S. U. (2008). *Estudio de Satisfacción Estudiantil*. Recuperado el 04 de 05 de 2017, de UAGM: http://ut.suagm.edu/sites/default/files/uploads/Avaluo/Estudio_Satisfacci%C3%B3n_Estudiantil_2008.pdf

Namakforoosh, N. M. (2005). *Metodología de la investigación*. México: Ed. Limusa.

Zas, B. (2002). La satisfacción como indicador de excelencia en la calidad de los servicios de salud. En Revista electrónica *Psicología Científica*. 13(2), 5-26.

Percepción de la violencia escolar en universitarios de la FES IZTACALA UNAM

Alba Luz Robles Mendoza⁵

Guillermina Arenas Montaña

Danae Soriano Valtierra

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Resumen

El presente trabajo analiza la dinámica escolar interna que existe en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México, como una dimensión psicosocial de la violencia escolar, entendida como la acción que realiza un actor intencionado sobre otras personas para que sufran un daño. Es una investigación integrada en el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza de la UNAM (PE304617), cuyo objetivo fue diseñar un instrumento que evaluara la percepción de la violencia escolar en el alumnado universitario y establecer un diagnóstico de los actos violentos, los actores y las consecuencias en el desempeño escolar, para aplicar estrategias institucionales de convivencia no violenta. Es un estudio de corte cualitativo y transversal, donde participaron 2,607 estudiantes de las siete carreras que conforman la FES Iztacala. Los resultados se analizaron transversalmente en

⁵Correspondencia: albaluzro@gmail.com

tres indicadores: por sexo, por carrera y por semestre. Algunos hallazgos son: mayor violencia entre alumnado en la carrera de psicología, la violencia de los docentes al alumnado mayormente en la carrera de medicina, mayor acoso sexual entre mujeres de cualquier carrera, mayor violencia escolar en el cuarto semestre, mayor violencia hacia sí mismo en medicina y psicología, mayor violencia de pareja en psicología, entre otros. Con esto, se confirma una estructura multifactorial donde las expresiones de violencia en universitarios se viven desde lo cotidiano como expresión de su interacción social. Como resultados del estudio se realizaron estrategias de intervención institucional, tales como cursos al profesorado para la identificación de la violencia escolar en el aula, talleres para el alumnado detectado como víctima o agresor, diseño de la cartilla de prevención de la violencia escolar universitaria, diseño del curso en línea para el manejo de conflictos escolares, diseño de material didáctico para asignaturas de los planes de estudios de las licenciaturas de la Facultad, entre otras.

Palabras claves: Violencia escolar, Alumnado, Universitarios, Manejo de conflictos.

Introducción

El estudio de la violencia escolar en la actualidad es un tema que va acrecentándose en investigaciones de corte multi e interdisciplinarias por la frecuencia del fenómeno, y en donde la participación de los directivos y del personal docente para la toma de decisiones y diseño de programas de intervención se hace indispensable. Las conductas violentas en las aulas universitarias vulneran las relaciones entre estudiantes y expresan la vulnerabilidad de las interacciones grupales, lo cual requiere de diagnósticos sobre las relaciones sociales que el estudiantado tiene con su entorno escolar (González, Hernández, López y Hernández, 2018).

La violencia escolar es una expresión más de la violencia que refleja la descomposición social en la que vivimos. No es posible hablar de violencia escolar de forma aislada, sin establecer nexos entre lo público y lo privado, entre los comportamientos colectivos e individuales, entre los aspectos familiares y comunitarios; sin considerar la cultura socio patriarcal, las diferencias de género, las relaciones interpersonales y las historias de vida de quienes interactúan en estos espacios sociales (Ayala, 2015).

La violencia escolar forma parte de la realidad cotidiana de las instituciones educativas actuales. Se trata de un fenómeno que requiere de una reflexión colectiva donde se visualicen los factores que la influyen, así como de aquellos que puedan prevenirla. En las Instituciones de Educación Superior, en comparación con otros niveles educativos, ha sido menos estudiada (Montaño, 2015; Montesinos y Carrillo, 2011). Sin embargo, la presencia de la violencia en universitarios es una realidad (Jiménez, 2015; Carrillo, 2015; Robles, Galicia, Robles y Sánchez, 2019).

El concepto de violencia escolar es ambiguo debido a la amplitud de las disciplinas que la abordan. La noción de lo que son comportamientos aceptables e inaceptables, o de lo que constituye un daño, está influida por la cultura y la sociedad, toda vez que van evolucionando los valores y las normas que rigen a las instituciones sociales. Podemos definir a la violencia escolar como cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnado, profesorado o personal administrativo. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aulas, patios, baños, bibliotecas, gimnasios), en los alrededores del centro y en las actividades extra-escolares (Robles, 2017).

La conducta violenta escolar hace referencia generalmente a comportamientos transgresores y punitivos que afectan las interacciones predominantes en los contextos educativos. La conducta violenta se relaciona con procesos sociales tales como la aceptación, el reconocimiento social de iguales, la necesidad de protagonismo y poder. Puede presentarse como agresiones del alum-

nado en las aulas, problemas de disciplina (violencia entre alumnado y profesorado), vandalismo (dirigida hacia la infraestructura y materiales escolares) y agresiones inter e intrapersonales hacia la pareja o hacia sí mismo (Robles, Galicia, Robles y Sánchez, 2019).

Con base en lo anterior, esta investigación integrada en el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y el Mejoramiento de la Enseñanza de la UNAM - PAPIME (PE304617), pretende detectar las diversas manifestaciones de violencia escolar, desde la percepción que tienen las y los estudiantes universitarios, a través de la aplicación de un instrumento de evaluación que permita conocer las expresiones de violencia escolar dentro de los espacios universitarios. Para ello se describirá a continuación su metodología.

Método

Participaron 2,607 estudiantes de las siete carreras que se imparten en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM (Biología, Psicología, Enfermería, Optometría, Médico Cirujano, Cirujano Dentista y Psicología en línea). Las y los estudiantes involucrados contestaron de forma libre y por invitación de cada una de las carreras, a través de medios electrónicos (*on line*), un cuestionario de 27 ítems que expresaban la violencia directa en cinco categorías: violencia entre alumnado-alumnado, alumnado-profesorado, alumnado-administrativos, alumnado-pareja y alumnado-hacia sí mismos. Este instrumento estaba estructurado en sus respuestas por una escala tipo Likert de cinco niveles: a) Totalmente de acuerdo, b) De acuerdo, c) Indiferente, d) En desacuerdo y e) Totalmente en desacuerdo. Los datos fueron analizados a través del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales SPSS versión 20 con base en tres indicadores: por sexo, por carrera y por semestre. Asimismo, los análisis estadísticos consistieron en comparar las medias obtenidas en cada uno de los reactivos de los factores del instrumento, empleando la prueba t de *Student*, el análisis de varianza (ANOVA) para encontrar diferencias en las medias en función de la carrera y los semestres cursados.

Resultados

La aplicación a 2,607 estudiantes de la FES Iztacala estaba integrada por 65% de mujeres y 35% hombres. La edad promedio fue de 23 años, correspondiente a la habitual en estudiantes universitarios de carreras presenciales. La muestra pertenecía en un 34% a la carrera de Psicología, 17% de Medicina, 14% de Psicología a distancia, 15% de Odontología, 12% de Enfermería, 4% de Biología y 4% de Optometría, correspondiente al 20% del total de la matrícula de inscripción del semestre en curso durante su aplicación. Asimismo, la población del estudio pertenecía en un 32% al cuarto semestre de ejercicio de su carrera, un 27.3% en segundo semestre, 21.5% en octavo semestre y 19.2% en sexto semestre.

Dentro de los resultados cualitativos relacionados con el instrumento aplicado, la tabla 1 muestra los porcentajes de cada enunciado, encontrando una tendencia de contestar en estar *totalmente en desacuerdo* con cada uno de los ítems del cuestionario, lo que refleja la deseabilidad social del estudiantado para contestar desde la percepción de invisibilidad de la violencia en sus relaciones interpersonales universitarias y no desde la experiencia frente a la misma.

Tabla 1. Porcentaje de respuesta en la escala de la encuesta

No.	Ítems	Totalmente	Desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de
1	Mis compañeros(as) me han agredido o acosado escolarmente en la Facultad.	62.1	20.8	10.2	5.5	1.5
2	He realizado actos violentos o acoso escolar a mis compañeros(as) de la Facultad.	75.5	15.2	5.9	3	0.5
3	Mis compañeros(as) me han excluido de alguna actividad escolar sólo por mi género o preferencia sexual.	82.5	11.7	3.7	1.6	0.5

4	Excluir a un compañero(a) de grupo de las actividades académicas y/o sociales es una forma de violencia.	22.2	7.2	7.5	26.4	36.7
5	Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad.	34.1	17.4	13.9	25.7	9
6	He pensado en desertar de la carrera debido a los actos autoritarios de algún(a) profesor(a).	56.5	19	9.6	11.1	3.8
7	Creo que algunos profesores o profesoras utilizan un lenguaje violento para comunicarse con el alumnado.	36.5	22.2	14.7	21.6	5.1
8	Considero que en algunas ocasiones el profesorado presenta los contenidos académicos de una manera que agrede al alumnado.	40.4	25	12.5	18.1	4.1
9	Cuando he solicitado la apertura de un sanitario, aula o laboratorio, el personal administrativo que me ha atendido lo ha hecho de manera agresiva.	40.4	21.8	19.6	14.1	4.1
10	Cuando realizo trámites en Servicios Escolares recibo un trato violento.	37.4	24.7	18.2	15.7	4.1
11	He sentido agresión o indiferencia por parte de las autoridades académicas de la carrera cuando realizo trámites académico-administrativo.	39.2	25.1	15.9	16.3	3.5
12	Me resulta difícil terminar mi relación de pareja debido a que ésta siempre me dice que no puede vivir sin mí.	59.4	17.8	12.4	7.9	2.5
13	Me molesta que mi pareja me escriba o llame de manera constante para preguntarme dónde y con quién estoy.	28.2	11.3	21	22.5	17
14	Considero violento que mi pareja se enoje porque convivo o platico con otras personas.	18.7	6.5	13.5	30.2	31.1
15	Mi rendimiento académico ha sido afectado por la violencia en la escuela.	61.5	21.4	10.8	5.1	1.2
16	Durante mi estancia en la carrera, me he causado dolor físico lesión-	74.5	13.3	5.3	5.4	1.4

nando mi cuerpo.

17	Creo que puedo tener consecuencias violentas si no cumpla con los criterios requeridos para un trabajo escolar.	61.9	21.8	8.8	6	1.5
----	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------	------	-----	---	-----

De estos resultados, resaltan las respuestas a los ítems 5, 7 y 13, donde los porcentajes se encuentran distribuidos de forma equitativa en la escala, lo que permite analizar la importancia de estos tipos de expresión de violencia escolar en el estudiantado. El ítem 5 relacionado con el enunciado: *Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad*, representa un 34.7% (sumando los niveles de acuerdo y totalmente de acuerdo) donde la muestra poblacional está de acuerdo en que el profesorado acosa y presiona al alumnado provocándole ansiedad y éste lo percibe como violencia escolar.

Asimismo, en el ítem 7, que corresponde al enunciado: *Creo que algunos profesores o profesoras utilizan un lenguaje violento para comunicarse con el alumnado*, nuevamente contestan en un 26.7% que el profesorado puede violentarlos(as) usando un lenguaje violento ante ellos. Ambos ítems, 5 y 7, corresponden al apartado de violencia entre alumnado y profesorado, lo que refleja la condición institucional jerárquica entre los actores y la dirección de violencia que el alumnado percibe en torno a la actitud del profesorado frente a éste.

Por otro lado, podemos mencionar en el ítem 13 correspondiente a la violencia entre alumnado y pareja, con el enunciado: *Me molesta que mi pareja me escriba o llame de manera constante para preguntarme dónde y con quién estoy*, que 39.5% mencionan estar de acuerdo con este tipo de violencia escolar y el mismo porcentaje menciona estar totalmente en desacuerdo con esta aseveración, habiendo un porcentaje igual de respuestas contrarias ante esta aseveración.

De los tres ítems que acaban de analizarse (5,7 y 13) en correlación con el indicador de sexo, se usó la prueba estadística t de *Student* para muestras independientes, encontrándose en la tabla 2 que sí hay diferencias significativas menores a .05.

Tabla 2. Prueba estadística t de Student para muestras independientes

Ítems	Sexo	N	Media	Prueba de Levene	Sig. (bilateral)
5. Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad.	Hombre	904	2.46	.074	.001
	Mujer	1703	2.65		
7. Creo que algunos profesores o profesoras utilizan un lenguaje violento para comunicarse con el alumnado	Hombre	904	2.25	.004	.001
	Mujer	1703	2.43		
13. Me molesta que mi pareja me escriba o llame de manera constante para preguntarme dónde y con quién estoy.	Hombre	904	2.75	.104	.001
	Mujer	1703	2.96		

Para analizar si la carrera a la que pertenece la muestra en estos tres ítems es estadísticamente significativa, se utilizó la prueba de ANOVA de un factor, que podemos ver en la tabla 3, donde los tres ítems presentan diferencias significativas entre carreras ($p=.000$) siendo el alumnado de la carrera de psicología quienes presentan los más altos puntajes en los tres ítems. Sin embargo, resalta en la carrera de medicina el ítem 7 relacionado con la violencia escolar que percibe el alumnado por parte del profesorado, al utilizar lenguaje violento al comunicarse en clases con ellos, lo que habla nuevamente de una jerarquización dominante y hegemónica por parte del docente frente al estudiante.

Tabla 3. Comparativo entre carreras. ANOVA de un factor.

Ítems		gl	Media	Carrera	Sig.
5. Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad.	Inter-grupos	7	3.01	Psicología	.000
	Intra-grupos	2600			
7. Creo que algunos profesores o profesoras utilizan un lenguaje violento para comunicarse con el alumnado	Inter-grupos	7	2.77	Psicología	.000
	Intra-grupos	2600	2.60	Médico cirujano	
13. Me molesta que mi pareja me escriba o llame de manera constante para preguntarme dónde y con quién estoy.	Inter-grupos	7	3.09	Psicología	.000
	Intra-grupos	2600	3.06	Psicología Suayed	

Por último, de acuerdo con el indicador del semestre cursado, encontramos en la tabla 4 los resultados de la prueba de ANOVA de un factor, donde podemos observar que los tres ítems presentan diferencias significativas entre los semestres cursados, resaltando un mayor puntaje en el alumnado que cursa el sexto semestre. Si bien los dos primeros ítems tienen una significancia de .000, en el ítem de violencia del alumnado con la pareja la significancia es menor (.043).

Tabla 4. Comparativo entre semestres. ANOVA de un factor.

Ítems		gl	Media	Semestre	Sig.
5. Mi relación con algún profesor(a) me ha generado ansiedad.	Inter-grupos	3	2.86	Octavo	.000
	Intra-grupos	2603	2.93	Sexto	
	Inter-grupos	3	2.61	Octavo	

7. Creo que algunos profesores o profesoras				Sexto	
utilizan un lenguaje violento para comuni-	Intra-grupos	2603	2.73		
carse con el alumnado					
13. Me molesta que mi pareja me escriba o	Inter-grupos	3			
llame de manera constante para			3.05	Sexto	.043
preguntarme dónde y con quién estoy.	Intra-grupos	2603			

Podemos analizar de estos resultados, que la violencia del profesorado es percibida en mayor medida por las mujeres que por los hombres, existiendo diferencias significativas en ambos ítems, aunque es mayor en el reactivo donde el alumnado presenta una tendencia a identificar como violencia que algunos profesores(as) utilicen un lenguaje agresivo para comunicarse y presenten los contenidos académicos de una manera provocadora. En este último ítem, la carrera de medicina fue la más significativa.

Por otro lado, se concluye que la violencia entre alumnado y su pareja, las mujeres son quienes perciben mayormente la violencia que los hombres, habiendo diferencias significativas de sexo, al percibir que llamar o escribir constantemente a la pareja para preguntar dónde o con quien está percibido como violencia escolar. Asimismo, en los tres ítems fue la carrera de psicología presencial y en línea quienes identifican la violencia escolar en las relaciones interpersonales de alumnado, profesorado y de pareja. Esto puede deberse a que la violencia escolar puede identificarse con mayor facilidad por tratarse de un tema estudiado dentro de su propia disciplina. Por último, de acuerdo con el semestre se concluye que a mayores semestres cursados mayor percepción de la violencia escolar.

Discusión

Los resultados muestran que la violencia escolar se encuentra invisible y socializada en las relaciones interpersonales escolares entre los y las estudiantes universitarias. Rodríguez, Berenzon, Juárez y Valadez (2016) mencionan que los estudios sobre violencia escolar en México han demostrado que tanto hombres como mujeres con y sin antecedentes de alguna conducta agresiva, expresan las agresiones físicas y verbales como parte del vínculo fraternal y ritual de iniciación y aceptación entre compañeros, donde no en todas las conductas agresivas que se dan entre estudiantes están presentes elementos de intimidación e intencionalidad, sino más bien como forma de socialización y adaptación a las interacciones grupales; aprendiendo a tolerarla e incluso invisibilizarla. Tello (2005) menciona que cuando la violencia se convierte en parte del medio ambiente, la posibilidad de reconocerla disminuye y, en consecuencia, es internalizada por quienes la viven como algo natural; la manera como se vive la violencia en la cotidianidad es como se proyecta en la escuela, haciendo de ella un puente entre el poder y la humillación.

Según Ayala (2015) el aula escolar se considera un espacio de construcción de identidades, siendo el reflejo de lo que sucede afuera, ya sea en las relaciones de pareja y familiares, en las calles, en la comunidad o en el país. Por tanto, las interrelaciones que se dan entre el alumnado se producen y reproducen a partir de las experiencias previas de cada estudiante en relación con su mundo externo y de la subjetividad vivida en el grupo escolar, de ahí la importancia de enseñarles a convivir de forma armónica y pacífica en los recintos universitarios.

Conclusiones

La violencia escolar en el espacio universitario se representa a través de expresiones ocultas y cotidianas, toda vez que es una organización social basada en una estructura jerárquica que abre las posibilidades para el ejercicio autoritario del poder. Esta problemática de la violencia en las

universidades es creciente en México. Muchas IES se han dado a la tarea de generar estrategias para prevenir y disminuir este problema; sin embargo, existen pocos trabajos que ofrezcan información sobre dicho fenómeno, y fomenten mejores formas de convivencia social.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha diseñado un manual de seguridad para reaccionar ante la violencia suscitada dentro de las Universidades; es decir, que se ha hecho visible la preocupación institucional por combatir toda forma de violencia en las IES; sin embargo, se considera que se puede imprimir cierto sesgo respecto al reconocimiento de las formas de violencia, cuáles son sus causas y cuáles serían las formas más eficientes de combatirlas.

Las propuestas de políticas institucionales por parte de esta investigación son: cursos para profesorado de todas las carreras de la Facultad, para la identificación y atención de la violencia escolar en el aula, talleres para el alumnado de todas las carreras para prevenir la violencia escolar y detectar los perfiles de víctima o victimario para su intervención a través del Centro de Apoyo y Orientación para Estudiantes de la Facultad (CAOPE), el diseño de una cartilla de prevención de la violencia escolar universitaria, el diseño del curso en línea para el manejo de conflictos escolares, el diseño de materiales didácticos para materias curriculares de los planes de estudios de las licenciaturas de la Facultad, entre otras.

Referencias

- Ayala, M. R. (2015). "Violencia Escolar: un problema complejo". *Revista Ra Ximhai* 11(4) julio-diciembre 493-509. Universidad Autónoma Indígena de México.
- Carrillo, R. (2015). *Violencia en las Universidades Públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- González, J., Hernández, A., López, D. y Hernández, M. (2018). "Estructura interna del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Infantil y Primaria en un entorno violento de México". *Interacciones. Revista de avances en psicología*. 4(1) Enero-abril. 21-30.
- Jiménez, F. (2015). "La violencia en las universidades: el caso de la Universidad de Granada". En G, Sánchez e I. Sánchez. (Coord.) *Miradas Críticas a la Complejidad de la Violencia Universitaria*. México: Fontamara.
- Montaño, L. (2015). "Representación y violencia simbólica. Una reflexión acerca de la modernización de las universidades públicas en México". En G, Sánchez e I. Sánchez. (Coord.) *Miradas Críticas a la Complejidad de la Violencia Universitaria*. México: Fontamara.
- Montesinos, R. y Carrillo, R. (2011). "El crisol de la violencia en las universidades públicas". *El Cotidiano*, (170) 49-56.
- Robles, A. L. (Coord.) (2017). *Expresiones de violencia escolar. Análisis, evaluación, Prevención y corresponsabilidad*. México: UNAM FES Iztacala. Cap. 8. 99-123.
- Robles, A.L., Galicia, I.X., Robles, F.J. y Sánchez, A. (2019). "Diagnóstico de violencia escolar en universitarios de la FES Iztacala UNAM". En M. R. Espinosa y J. A. Vírveda (Coord). *Dimensiones de la violencia en el ámbito educativo e identidad*. México: AMAPSI. Cap. 1 11-28. Disponible en: <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/biblioteca-virtual-de-educacion/21-libros-del-iii-congreso-internacional-de-transformacion-educativa?layout=>
- Rodríguez, A. C., Berenzon, S., Juárez, F., y Valadez, I. (2016). "Así nos llevamos: Un estudio cualitativo sobre las relaciones agresivas entre estudiantes de una secundaria de la Ciudad de México". *Acta universitaria*, 26, 77-86.
- Tello, N. (2005). "La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10 (27) 1165-1181.

Convivencia y participación: seguimiento a un proyecto de intervención con APS

María de la Concepción Acela Hernández Díaz⁶

Adrián Herrera Dávila

Judith Martínez Ramírez

Rocío Elvia Hernández Vázquez

Universidad Autónoma de Querétaro

Introducción y antecedentes

La Educación Media Superior es un nivel educativo que atiende a jóvenes de 15 a 19 años, etapa etaria crucial en el desarrollo del ser humano, pues en ella se construye y consolidan diversos aspectos que conforman la identidad del sujeto. Esta característica primordial que tiene la adolescencia va creando diversas formas de ser y estar de los jóvenes dentro de su familia, su contexto social y por supuesto el salón de clases.

⁶Correspondencia: macoheda@hotmail.com

Por otro lado, en la educación media superior, los maestros y tutores van generando diversas estrategias didácticas para acercar a los jóvenes los conocimientos que tienen que aprender y se encuentran, en ocasiones, con grupos escolares que presentan peculiaridades en su forma de organizarse, de participar, de escuchar a los demás, de jóvenes que asumen liderazgos *sui generis*, entre otras cosas.

Estas peculiaridades que van descubriendo maestros y tutores pueden ser o no adecuadas para generar ambientes educativos idóneos para lograr aprendizajes en los estudiantes, por lo que los docentes deben estar preparados para crear y recrear sus propias propuestas didácticas y con ello lograr los objetivos pedagógicos de su asignatura.

Sin embargo, existen grupos que no solo un maestro, sino casi todos los maestros que les imparten clases observan dificultades para el alcance de objetivos pedagógicos que tienen las asignaturas que imparten. Cuando esto llega a ocurrir, maestros y tutores se acercan a los diferentes servicios de apoyo educativo que tiene el Programa de Orientación Educativa de la Escuela de Bachilleres, es así como se llegó a detectar algunas problemáticas en dos grupos escolares. Entre otras cosas, maestros y tutores se quejaban de la convivencia grupal, aunado a que varios de sus miembros presentaban situaciones de alto riesgo académico, con muchas probabilidades de ser dados de baja por cantidad de materias reprobadas.

Esas circunstancias llevaron a tomar la decisión de intervenir con el proyecto de Aprendizaje Servicio (APS), para cambiar la dinámica en la forma en que se les acercaba los conocimientos a estos grupos, ya que algunos de sus miembros presentaban conductas más frecuentes como la indisciplina, el ausentismo a clases y desmotivación, además de que en uno de estos grupos existía un constante enfrentamiento entre sus miembros, todo lo anterior tenía consecuencias en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Esta metodología requiere de una capacitación previa antes

de aplicarla a grupos escolares, por lo que, en el semestre 2018-1 se contó con el apoyo del psicólogo Adrián Herrera, que ya tenía experiencias previas de aplicación del proyecto APS en el nivel educativo de secundaria.

Se aplicó en dos grupos la metodología del APS, participaron la gran mayoría de los maestros que impartían clases a estos grupos, generándose dos proyectos donde los jóvenes participaron en cada una de las etapas que se desarrollan en el APS para el logro y culminación del proyecto. Cuando terminó el semestre se hizo un trabajo académico de reflexión y análisis que culminó con un trabajo presentado en el XLVI Congreso Nacional de Psicología (Herrera y Hernández, 2019), lo que ha permitido dar continuidad al trabajo realizado.

Actualmente, en el semestre 2019-1, los grupos que fueron intervenidos con el proyecto APS presentan relaciones interpersonales diferentes a las que se venían dando en los semestres anteriores, una variable que hay que considerar es que algunos miembros ya no continuaron por haber acumulado materias reprobadas que los llevó a ser dados de baja académica de la institución. En este trabajo se darán a conocer los resultados del proceso de intervención en el semestre 2018-1 y el seguimiento de comportamientos relacionados con la convivencia y participación dentro del contexto áulico de estos grupos en el semestre 2019-1.

Marco teórico

Los proyectos de Aprendizaje Servicio (APS) constituyen una estrategia pedagógica que tiene sus primeros fundamentos en la postura de John Dewey (Díaz, 2006), quien considera que la enseñanza debe centrarse en las necesidades, intereses y experiencias de los estudiantes; además, inició un movimiento para democratizar la educación dentro de las aulas con un alto sentido de utilidad social.

Es así que el proyecto de APS busca generar educación para la ciudadanía a través de la participación activa de los estudiantes en los problemas que aquejan a su comunidad y que al mismo tiempo se relacionan con los contenidos de las asignaturas que están cursando, por lo que la reflexión, la aplicación y la experimentación de lo aprendido van de la mano (Tapia, 2010).

Considerando que la educación para la ciudadanía busca desarrollar diversas habilidades: solucionar conflictos de manera pacífica, comunicación alternativa a la agresión, escuchar a otros con el fin de llegar acuerdos, participación en procesos colectivos de toma de decisiones, proponer ideas y abogar por los intereses de los demás, entre los valores en los que se basan estas habilidades están la equidad, la inclusión y la solidaridad.

Todo lo anterior son elementos fundamentales para generar ambientes de aprendizaje dentro de las aulas, ya que permiten que exista una convivencia adecuada entre los miembros de un grupo escolar y con el contenido que se trabaja, viviéndolo en relación con el contexto y con otros contenidos.

La metodología del Aprendizaje Servicio tiene la característica de articular tres elementos: 1) el aprendizaje de contenidos curriculares, 2) el servicio a la comunidad y, 3) resolver una necesidad social y comunitaria (Tapia, 2010); siendo utilizada para prevenir situaciones de riesgo, ya que es una estrategia educativa que evita acciones correctivas y punitivas en grupos considerados problemáticos.

Se tienen indicadores que permiten analizar situaciones que afectan la convivencia escolar y generan conflictos en ella: indisciplina, interrupción, ausentismo, deserción, desmotivación, deshonestidad académica y vandalismo. Hay que aclarar que no todos estos indicadores pueden detonar violencia, pero si problematizan las relaciones de convivencia (Salinas y Ochoa, 2016).

La aplicación de proyectos APS se viene promoviendo como una de las estrategias pedagógicas del aprendizaje situado, las experiencias de aplicación en APS han sido poco documentadas, en Querétaro por iniciativa del Observatorio de Convivencia Escolar de la Universidad Autónoma de Querétaro (OCE-UAQ), se realizó un estudio en siete escuelas del nivel educativo de secundarias con la finalidad de analizar su impacto y expandir esta práctica transformadora (Ochoa, Pérez y Salinas, 2018).

En función de lo anterior es que se planteó dar seguimiento a la aplicación de la estrategia metodológica de los proyectos de Aprendizaje-Servicio con dos grupos del plantel Sur de la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Método

Primer momento

Con una metodología descriptiva-comparativa se dio seguimiento a la aplicación de proyecto APS en dos grupos de tercer semestre de la Escuela de Bachilleres de la UAQ.

Participantes

Dos grupos de tercer semestre del plantel Sur de la Escuela de Bachilleres de la UAQ del turno vespertino. Ambos grupos con edad promedio de 16 años. El grupo “A” de 33 estudiantes con un 52% de mujeres y 48 de hombres, el grupo “B” de 41 estudiantes con un 61% de mujeres y 39% de hombres.

Instrumentos

- Escala para valoración de conflictos que afectan la convivencia escolar (ECACE) (OCE-UAQ citado en Salinas y Ochoa, 2016).
- Cuestionario de participación infantil (OCE-UAQ citado en Pérez, 2016).
- Escala de habilidades socioemocionales en el contexto escolar.
- Bitácora de Comprensión Ordenada de Lenguaje (Hernández, 2005).

Procedimiento

El OCE-UAQ propone un modelo de 5 etapas para la metodología de los proyectos de Aprendizaje-Servicio 1) Motivación; 2) Diagnóstico; 3) Diseño y planificación; 4) Ejecución y difusión; y 5) Cierre y evaluación. Además de incluir tres procesos transversales a lo largo de su elaboración; reflexión, registro y sistematización.

Se tuvieron un total de 18 sesiones con cada uno de los grupos, cada una tuvo una duración de 50 minutos además de pequeños espacios que nos facilitaron de sus clases algunos profesores (Herrera y Hernández, 2019).

Con la aplicación de esta metodología de APS surgieron dos proyectos:

- Grupo A nombró a su proyecto “Me ando feliz” para hacer una campaña de sensibilización en el uso de los baños, además de buscar mejoras en las instalaciones existentes.

- Grupo B nombró su proyecto “ECO-12”, se propusieron mejorar las instalaciones de la escuela, recuperando una jardinera que estaba abandonada y sensibilizar a la comunidad de su preservación.

Al finalizar los proyectos se volvieron aplicar los instrumentos para tener los resultados de los cambios en la convivencia y participación grupal que se obtuvieron en con la metodología de APS.

Segundo momento

Para el proceso de comparación, se aplicaron los instrumentos, a los dos grupos en el semestre 2019-1:

- Escala para valoración de conflictos que afectan la convivencia escolar (ECACE) (OCE-UAQ citado en Salinas y Ochoa, 2016).
- Cuestionario de participación infantil (OCE-UAQ citado en Pérez, 2016).

Resultados

Convivencia escolar.

Al finalizar la intervención de APS con la aplicación a los dos grupos de la escala ECACE-OCE-UAQ, se visualizaron ciertas mejorías o disminución de algunas conductas que afectan la convivencia escolar: Disrupción, Deshonestidad académica en copiar el trabajo de otros y por último en Desmotivación (Herrera y Hernández, 2019). Sin embargo, estos cambios no se mantuvieron a

lo largo del tiempo y en los resultados del cuestionario de seguimiento en este semestre 2019-1 vuelven a presentarse frecuencias similares a las respuestas de la evaluación inicial antes de realizar la intervención con la metodología de APS.

El análisis de resultados destaca de manera general, que gran parte de la distribución de sus respuestas a lo largo del tiempo tienen una forma de “V” o “ABA”, esto quiere decir que al principio se presentaron altas frecuencias de las conductas que afectan la convivencia escolar, posterior a la intervención estas frecuencias disminuyeron, y por último, en el cuestionario de seguimiento aplicado cuatro meses después de la intervención (abril de 2019), estas frecuencias volvieron a incrementarse.

Son pocos los reactivos de algunas dimensiones como: Disrupción y Violencia en las que se presentan cambios en la disminución de estas conductas en relación con el transcurso de las diferentes aplicaciones de los cuestionarios. En la dimensión de Deshonestidad académica se muestra menor frecuencia en esta situación.

Participación

El cuestionario de participación infantil fue elaborado por el OCE-UAQ con la finalidad de indagar las ideas y concepciones sobre la participación desde su protagonismo infantil. Las preguntas son abiertas y se dirigen a conocer las ideas y pensamientos que tienen sobre la participación, las formas y mecanismos de participación, los espacios en los que ellos pueden participar y los momentos u oportunidades que identifican para participar. Esto responde a las preguntas ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde? y ¿cuándo? participan los estudiantes (Pérez, 2016).

Ambos grupos continúan con un proceso de consolidación en el aspecto de participación, ya que mantienen sus respuestas en los siguientes ítems:

¿Qué? Sobre las ideas de participación de ambos grupos se mantienen que: Ayudar / Colaborar se coloca entre las principales ideas que los estudiantes entienden sobre participar.

¿Cómo? Las formas más frecuentes como ellos indican en sus respuestas se trata de dar una opinión / aportar ideas.

¿Dónde? En referencia a los espacios de participación que ellos reconocen en los que pueden participar, ambos grupos mencionan: En todos lados, además de situarse los espacios escolares como: Escuela y Salón de clase, con los segundos espacios con mayores frecuencias.

¿Cuándo? En ambos grupos las respuestas hacia los momentos de participación tratan de: Cuando quiero / me interesa; y por otro lado: Cuando entiendo / cuando sé.

En tanto que en la pregunta de *Meta participación o participación auténtica*, existen diferencias grupales. El grupo “A” después de finalizar los proyectos habían reportado mayores participaciones dentro del salón de clases, en sus respuestas de seguimiento ahora mencionan que No han llevado a cabo iniciativas propias. El grupo “B” mantuvo su respuesta negativa en las tres aplicaciones del cuestionario.

Conclusiones

Con el seguimiento se puede observar que la convivencia sigue siendo en ambos grupos el problema más fuerte que obstruye de manera cotidiana la construcción de ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo adecuado de las diferentes estrategias de aprendizaje que el maestro tenga como herramienta didáctica, para hacer llegar los conocimientos a los estudiantes.

Es importante destacar que la aplicación de la metodología de APS si mejoró este aspecto, por lo que resulta interesante que en este tipo de grupos llamados “*problemáticos*” se apliquen y mantengan estrategias que tengan como fundamento para su desarrollo las necesidades, intereses y participación activa de los jóvenes. Sin olvidar, que aprendieron el qué, el cómo, el dónde y cuándo de la participación activa, base de la educación para la ciudadanía.

Referencias

- Díaz Barriga F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Mc Graw Hill: México.
- Hernández, R. (2005). “Bitácora de COL y metacognición”. *Revista. ERGO. Colección: Temas Selectos, Metacognición*. pp. 25-33. Universidad Veracruzana
- Herrera, A., Hernández Díaz, M.C. (2019). “Atender la Convivencia grupal desde la metodología de Aprendizaje-Servicio (APS)”. En *Memorias del XLVI Congreso Nacional de Psicología* en proceso de publicación.
- Ochoa, A., Pérez, L. y Salinas, J. (2018). “El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora”. En *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 76, pp. 15-34. OEI/CAEU
- Pérez L. M. (2016). “*La participación infantil como elemento fundamental de la convivencia democrática: una experiencia de aprendizaje-servicio en educación secundaria.*” Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación para la Ciudadanía. Universidad Autónoma de Querétaro México.
- Salinas, J. y Ochoa, A. (2016). “Escala para la valoración de conflictos que afectan la convivencia escolar (ECACE)”. En *Actas del IV Congreso Internacional en Contextos Psicológicos Educativos y de la Salud*. ASUNIVEP. Universidad de Almería. España.
- Tapia, M. N. (2010). “La propuesta pedagógica del “aprendizaje-servicio”: una perspectiva Latinoamericana”. En *Revista científica TzhoeCoen. Chiclayo*. pp. 23-44.

Pedagogía de la liberación aplicada a la labor tutorial

Cecilia Cota Martínez⁷

Viviana Briones Lara

Lucia Valencia García

Alejandro Francisco Islas Trejo

Universidad Autónoma de Querétaro

Introducción

Actualmente, se busca que los estudiantes de los diversos grados académicos logren una formación integral que les permita enfrentarse a los diversos retos de la vida cotidiana. Dicha búsqueda no se centra únicamente en cuestiones académicas ya que implica promover e impulsar el desarrollo de habilidades cognitivas (pensamiento crítico), socioemocionales, afectivas, comunicativas etc., que permitan que el tutorado pueda impactar de manera positiva en la sociedad que lo rodea. Una de las herramientas que se utilizan para conseguir este objetivo es la tutoría. Adicionalmente, todos los esfuerzos por brindar a los estudiantes los espacios y herramientas adecuadas para lograr una formación integral, deberían también encaminarse a lograr su liberación y detener la opresión que el sistema educativo ejerce sobre ellos.

⁷Correspondencia: cpato2189@hotmail.com

Sin embargo, la relevancia de la acción tutorial tiende a descuidarse debido a diversas causas, algunas de las cuales se enumeran a continuación. Primero, la tutoría se deja de lado por cuestiones de tiempo, es decir, se privilegian otro tipo de actividades o no hay un buen diseño de intervención tutorial. Segundo, el docente tutor no se encuentra capacitado para llevar a cabo su labor. Tercero, el Plan de Acción Tutorial (PAT) tiende a centrarse en un ámbito meramente académico, en el que los conocimientos adquiridos se pongan al centro del proceso de aprendizaje y dejen de lado al tutorado. Finalmente, el acompañamiento que la tutoría implica tiende a verse más como un trámite administrativo o requisito con el que los docentes tutores tienen que cumplir.

Es por ello que es necesario buscar los medios adecuados, que incidan en la situación de vida personal del estudiante, que favorezcan su capacidad de orientarse crítica y reflexivamente desde el lugar de la sociedad en que se encuentren y se logre una integración a la misma.

Este trabajo presenta algunas propuestas para dar solución a las problemáticas descritas y para trabajar la tutoría de manera diferente. Las propuestas van encaminadas, principalmente, a los jóvenes que cursan la educación media superior en la Escuela de Bachilleres de la Universidad Autónoma de Querétaro (EBUAQ).

Antecedentes

La tutoría en México surge como una propuesta que busca despertar en el estudiante el interés de ser autónomo, de aprender a aprender y construir conocimiento (Hernández, 2002 en Programa Institucional de Tutorías, 2012) de una forma independiente; es decir, el estudiante dejaría de ser un recipiente sobre el cual verter conocimiento o un objeto que hay que controlar, para asumir un rol más activo como constructor de conocimiento.

Este concepto de tutoría se ha modificado y, paulatinamente, ha incluido factores distintos a lo meramente académico, por ejemplo: sociales, emocionales, psicológicos, entre otros. Se busca contribuir a la formación socioemocional y afectiva determinando cómo es que estos factores inciden de maneras distintas en la formación del estudiante.

Según Ana González (2014), la tutoría debe reunir las siguientes características: 1) Ser un proceso continuo y ser accesible para los estudiantes en su paso por los distintos niveles académicos. 2) Involucrar a todos los actores (estudiantes, docentes, administrativos, familiares, sociedad, etc.). 3) Atender las características individuales de cada estudiante y, 4) Capacitar a los estudiantes en la toma de decisiones, primero, a nivel inmediato y, posteriormente, a nivel social.

Para la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), la tutoría es un acompañamiento ya sea individual o grupal que busca fortalecer el proyecto profesional de los estudiantes. Este acompañamiento no se limita únicamente a cuestiones académicas, sino que procura la construcción de valores, hábitos, actitudes y habilidades (Programa Institucional de Tutorías , 2019). Es por lo anterior, que la tutoría se vuelve un proceso de gran importancia para los estudiantes y docentes tutores, sin importar el nivel académico (bachillerato, licenciatura o posgrados) en el que se encuentren.

Como ya se mencionó, la propuesta de intervención aquí presentada está dirigida a los estudiantes EBUAQ, donde la dinámica de tutoría se realiza en dos modalidades: grupal (acompañamiento de un tutor a un grupo-clase, o a varios tutorados de manera simultánea) o individual (tutor – tutorado). Al asumir el rol de tutor, el docente adquiere una serie de compromisos y obligaciones como entregar informes, asistir a reuniones, mantenerse actualizado, reunirse con los tutorados al menos tres veces en el semestre y llevar registro de dichas reuniones, entre otros.

Marco teórico

La propuesta aquí presentada toma como marco de referencia la educación para la liberación de Paulo Freire (1971), quien señala que la educación verdadera consiste en la reflexión y posterior acción del individuo sobre el mundo para transformarlo. Freire (1971) señala que la educación tradicional tiende a ser opresora o domesticadora. Esto es, la educación se vuelve en un acto mecánico en el que el estudiante, o en este caso, el tutorado, es el educado, el que asume el rol pasivo de ser disciplinado y quien sigue los lineamientos que impone el profesor. En otros términos, el educado es objeto y el educador es el sujeto.

La contraparte a dicha educación es la educación liberadora misma que debe ser problematizadora y crítica, integrar al individuo a su realidad nacional, promover el diálogo, permitir la autorreflexión, motivar la integración del estudiante y no su “acomodo” en la sociedad, y, la no distinción entre educando y educador. En este sentido, las estrategias de tutoría que se exponen van encaminadas a favorecer la liberación del tutorado y el tutor, atendiendo básicamente los siguientes puntos:

Promoción del diálogo

Como Freire (1971) señala, el hombre fue creado para comunicarse; por ello, es necesario dar al estudiante la oportunidad de expresar sus ideas. Sin embargo, para lograr que el diálogo cumpla con su función liberadora, es necesario motivar un proceso creativo, de crítica y debate, alejado de la mera repetición de ideas.

Mattalini (2013) explica que el diálogo es una forma de mediación, a partir de la cual, los hombres toman consciencia de su subjetividad y logran objetivar la realidad en que se encuentran inmersos. A partir de esta toma de consciencia, es posible generar caminos reales para la liberación y es cuando las palabras se vuelven instrumentos generadores.

Igualdad entre tutor y tutorado

El educador, idealmente, debería ponerse en el lugar del oprimido para lograr una mejor comprensión del mismo. De esta manera, se busca que no haya distinción entre ambos participantes en el proceso educativo (Freire, 1971) y que los estudiantes no jueguen el papel de oprimidos que siguen la prescripción que dicta el educador.

Al promover la igualdad entre educador-educando, docente-estudiante, tutor-tutorado, etc., el oprimido deja de jugar un rol pasivo en el que sigue una serie de pautas y, por el contrario, participa de manera activa en el diseño de estrategias y pasos a seguir. Se busca la creación de un vínculo en el que ambos aprenden y ambos enseñan.

Integración del tutorado a su contexto inmediato (en una primera etapa)

En este punto, se busca favorecer un proceso de concientización a través del cual el estudiante identifique los factores sociales que lo hacen sentirse “acomodado”. Es importante tener en cuenta que dicho “acomodo” no es lo mismo que integración, por lo que es necesario motivar una autorreflexión para que tutor y tutorado se sientan verdaderamente integrados en el proceso de tutoría y no simplemente por “encajar” o cumplir. En este sentido, Freire (1971) propone tener una actitud crítica y espíritu flexible para poder integrarse a la sociedad.

Motivar al tutor y tutorado para incidir/transformar

Se busca la participación, reflexión, creación, crítica y acción conjunta de tutor-tutorado. Es decir, trascender el verbalismo y la transmisión de ideas, que continuarían un esquema de opresión, para lograr la integración y transformación de la sociedad (Freire, 1971).

Objetivo general

Tomando en cuenta algunos puntos de la educación para liberación, propuesta por Freire (1971), el objetivo principal de este trabajo es dar a conocer estrategias como parte de la tutoría grupal que conduzcan a la no opresión de los tutorados. Es importante remarcar que en dichas estrategias se busca brindar al tutorado un papel más activo del proceso y que junto al tutor logren proponer prácticas liberadoras.

Objetivos específicos

A continuación, se presentan los objetivos específicos de la propuesta, que básicamente constan de una serie de pasos a seguir con afán de lograr el objetivo general y que, a su vez, buscan dar solución a las problemáticas sobre la tutoría mencionadas con anterioridad:

- Crear espacios adecuados, como parte de la tutoría, para favorecer la formación integral y liberadora de los tutorados.
- Llevar a cabo dinámicas que permitan la reflexión e integración del estudiante en su contexto inmediato.

Método

Se propone una estrategia, como parte de la tutoría grupal, que busca atender cuatro de los puntos propuestos por Freire en la educación para la liberación: 1) diálogo, 2) igualdad entre tutor y tutorado, 3) integración a la sociedad, 4) transformación a la sociedad. Es importante remarcar que la integración y transformación están enfocadas, en una primera instancia, al contexto inmediato del tutorado, es decir, al interior del salón de clases y a nivel grupal.

Participantes

Los participantes fueron estudiantes pertenecientes a grupos tutorados de la EBUAQ. Recordando que, a cada docente tutor, se le asignan, máximo dos grupos por semestre.

Procedimiento

Se inicia con una sesión basada en la técnica de sociometría; los participantes determinaran el grado de involucramiento que tienen derivado de sus diferentes contextos (escolares, familiares, relaciones entre pares, etc.). Esta técnica tiene como objetivo conocer las relaciones internas de un grupo y el rol que el sujeto ocupa en él (Cabrera & Espín, 1986), a partir de las relaciones esporádicas entre las personas. Se propone la realización de un cuestionario oral por medio de consignas el cual contendrá temáticas vinculadas al contexto de la tutoría y el salón de clases.

En un aula vacía, o espacio abierto, el tutor asignará, siguiendo una escala tipo Likert del 1 al 5, un lugar a cada uno de los números de la escala, al cual, los tutorados se desplazarán dependiendo de la intensidad o frecuencia con la que experimenten cada una de las consignas.

Las consignas corresponden a diversas áreas de formación, se adaptan dependiendo del contexto de cada grupo y podrán estar influenciadas por la personalidad del tutor. Algunas propuestas son: percepción del nivel de integración con los compañeros de clase, percepción del rendimiento académico, integración y comunicación con profesores, conocimiento de procesos administrativos, nivel de integración con la familia, grado de popularidad que sienten tener en el salón o institución, percepción sobre cuestiones de seguridad e integridad, certeza sobre plan de vida, etc.

Al finalizar la dinámica, los tutorados compartirán reflexiones, sentimientos y temores derivados de la actividad. Se busca la socialización de resultados mediante un diálogo que genere propuestas y abra canales de comunicación con los compañeros.

Posteriormente, otra sesión de tutoría se destina a la identificación de necesidades personales, esto, a través de la actividad de sociometría realizada previamente. En esta sesión, el tutor solicita a cada tutorado que sintetice su experiencia sobre la actividad de sociometría en máximo tres frases, que expresen carencias personales, en forma de sentimientos, adjetivos, o deseos. Por ejemplo: baja autoestima, ansiedad, desintegración, etc.

A partir de las necesidades expresadas, el tutor puede diseñar un PAT en el cual incluya ejercicios y actividades vivenciales personalizadas a las áreas de oportunidad del grupo. Este tipo de acciones pueden favorecer la integración grupal, el diálogo, la comunicación y el manejo de emociones. Por ejemplo, algunas estrategias propuestas para trabajar la integración grupal son: Preguntas al aire, El regalo (Valencia, Briones, y Cota, 2018) y Mensajes Exprés Interactivos (Cota e Islas, 2018). Dichas actividades, además de promover un sentido de pertenencia al grupo, promueven el diálogo como mecanismo de mediación y la escucha activa.

Para concluir con la estrategia, la sesión final está destinada a repetir el ejercicio inicial de sociometría con la finalidad de observar si hay algún cambio con respecto a los lugares en los que se situaron inicialmente. Esto permite darse cuenta de los aspectos mejorados y aquéllos que aún estén por mejorar.

Resultados

Cada una de las sesiones propuestas como parte del PAT está diseñada para trabajar en conjunto con el tutorado y arrojar resultados que permitan atender las necesidades propias del grupo sin basarse exclusivamente en los objetivos y requisitos del programa, por lo que, el estudiante deja de ser un objeto y juega un rol más activo.

De manera específica, la técnica de la sociometría permite observar las diferencias, contrastes y singularidades en los contextos de cada uno de los participantes. Es así como se ve reflejada la propuesta de Freire, retomando primero al oprimido y dándole voz.

Lo mismo ocurre al pedir a los tutorados que expresen en máximo 3 frases sus áreas de oportunidad y necesidades, ya que en base a lo que la mayoría expresa es que se decide cómo intervenir y hacia dónde dirigir la actividad tutorial. En este sentido, se favorece también la igualdad entre tutor y tutorado, ya que ambos construyen el plan de acción a seguir, siendo quien decide los puntos más que requieren mayor atención.

La plenaria que se realiza permite un diálogo en el que cada participante se reconoce así mismo, reconoce a los otros y la dinámica de interacción entre todos los participantes. Al identificar y verbalizar la situación personal se hace objetiva la subjetividad grupal y se generan propuestas de mejora derivadas de la identificación de las problemáticas individuales y grupales.

Finalmente, la sociometría al cierre de la tutoría permite ver el impacto positivo o negativo que las acciones llevadas a cabo pudieran llegar a tener y determinar la transformación grupal en cada una de las áreas con las que se haya decidido trabajar.

Conclusiones

La propuesta aquí presentada abarca algunos de los principios propuestos por Freire (1971) como el diálogo, la igualdad, la integración y la transformación. Se busca que cada uno de ellos esté claramente enlazado con la metodología a seguir y se proyecta sirva para diagnosticar e intervenir, no como algo normativo sino como una estrategia que posibilitará la construcción de otro tipo de saberes que trasciendan lo curricular.

Tras analizar la estrategia aquí propuesta y discutir los resultados que arrojarían las actividades presentadas, es posible concluir que la educación para liberación se construye junto con la situación particular de los participantes. Es por ello, que esta propuesta debe dejar de lado los supuestos verticales o jerárquicos que no favorecen la singularidad ni la integración, esto es debido a que el sistema ha provocado diversos niveles de opresión tanto en el tutor como en el tutorado.

Las propuestas de Freire pueden aplicarse a partir de poder escuchar primero las necesidades de los tutorados derivadas de su opresión social, por edad, por clase social, por género, entre otros. Por ello, se debe evitar convertirse en un sistema rígido. En conclusión, la propuesta es construir y no imponer la postura de la liberación ya que esta debe ser dirigida, procesada y aplicada a cada campo contextual y de manera colaborativa.

Referencias

- Cabrera, F., & Espín, J. (1986). Técnicas Sociométricas. En F. Cabrera, & J. Espín, *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU.
- Cota, C., & Islas, A. (2018). Mensajes exprés interactivos: una estrategia para desarrollar la asertividad en la tutoría grupal. *XIX Coloquio Nacional de Formación Docente de la Red NMS de la ANUIES*.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- González, A. (2014). Antecedentes y evolución histórica de la acción tutorial: apuesta por una educación integral y de calidad. CIMIE 14
- Mattalini, M. (2013). Revolución, diálogo y liberación: una pedagogía de la libertad y la esperanza que aún hoy puede decir su palabra. *Revista de Filosofía Afro-In do-Americana*.
- Programa Institucional de Tutorías . (2019). *Universidad Autónoma de Querétaro, Dirección de Desarrollo Académico*. Recuperado el 04 de 26 de 2019, de <http://dda.uaq.mx/index.php/coordinacion-del-programa-institucional-de-tutorias/tutoria-docente>
- Programa Institucional de Tutorías. (2012). *Universidad Autónoma de Querétaro, Dirección de Desarrollo Académico*. Recuperado el 04 de 26 de 2019, de <http://dda.uaq.mx/index.php/coordinacion-del-programa-institucional-de-tutorias/tutoria-docente>
- Valencia , L., Briones, V., & Cota , C. (2018). Trabajndo la integración grupal a partir de la tutoría. *8° Encuentro Nacional de Tutorías*.

Aula virtual en la enseñanza de metodología de la investigación

María Guadalupe López Sandoval⁸

Abraham Alonso Ricárdez

Mayra Elvira Saucedo Toledo

Ariel Ramírez Cortes

Facultad de Estudios Superiores Iztacala. UNAM. México

Introducción y Antecedentes

En la Educación Superior es fundamental la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes, para aplicar estrategias innovadoras que construyan la enseñanza por medio de las TIC, donde el alumno tiene un rol activo y mayor responsabilidad de su aprendizaje en el proceso (Riley, 2007). Las estrategias pedagógicas son elementos generadores de conocimientos, apoyados por el uso de las TIC, entre las que pueden mencionarse el aprendizaje online y el llamado B-learning.

Algunos de los beneficios tras el uso de la modalidad B-learning en la Educación Superior (Bricall, 2000) son, desde el punto de vista académico: la socialización de los contenidos, la reflexión crítica y la asimilación de contenidos de manera didáctica. Desde la perspectiva cognitiva, se

⁸Correspondencia: mglopez_01@hotmail.com

considera que esta modalidad favorece: la corresponsabilidad del estudiante, la utilización de un enfoque de búsqueda de soluciones y el mayor involucramiento del estudiante en sus aprendizajes. Desde el punto de vista práctico, auxilia en: una mayor disponibilidad de tiempo, la organización del desarrollo de trabajos y establecimiento de metas personales.

Además, favorece el trabajo colaborativo y permite construir procesos de corresponsabilidad del aprendizaje. Se logra también implementar estrategias de responsabilidad en los estudiantes, quienes se transforman en protagonistas de su necesidad de aprendizaje.

Blended learning y las teorías del aprendizaje

Méndez (2009) expone que la presencia de las TIC en los centros ha generado un aumento notable, progresivo y continuo de su uso en las aulas; además, éstas se utilizan fundamentalmente para la búsqueda de información y reforzamiento del aprendizaje. El B-learning está basado en las teorías del conductismo siendo Skinner uno de los mayores exponentes. Se fundamenta también en el humanismo, que de acuerdo con Villalpando retoma el elemento de personalidad humana y la considera como una organización o totalidad que se encuentra en continuo desarrollo; por último, retoma del paradigma constructivista expuesto por Jean Piaget, considerando las aportaciones sobre la lógica y el pensamiento verbal donde refiere que el sujeto al actuar sobre el objeto, lo transforma y construye sus propios marcos y estructuras interpretativas y esto lo transforma en aprendizaje.

B-learning

De acuerdo con Bartolomé (2004), el Blended Learning es el modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología, cuyas características principales son la realización de encuentros presenciales para la socialización, orientaciones sobre el proceso de la modalidad, aclaración de dudas con el tutor, comunicación síncrona y asíncrona, el uso de recursos digitales, análogos o impresos y la instrucción guiada y autónoma a la vez.

Dicho de otro modo, el B-learning, es el modelo semi presencial que combina prácticas pedagógicas clásicas con otras realizadas virtualmente; es el modelo que ha tenido mejor acogida por la comunidad educativa (Casales, Rojas y Paulí, 2008).

Ambientes virtuales de aprendizaje

La UNESCO señaló que los entornos virtuales de aprendizaje constituyen una forma totalmente nueva de Tecnología Educativa y ofrece una compleja serie de oportunidades y tareas a las instituciones de enseñanza en todo el mundo. Stiles (2000) explica que un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) es equivalente a un Sistema de Administración de Aprendizaje (LMS), algunos AVA en el mercado son: ATutor, Chamilo, Claroline, Docebo, Dokeos y Moodle. En este caso se trabajó con la utilización de la modalidad B-learning bajo el entorno virtual de Moodle.

Dentro de las principales modalidades de TIC que existen para ser usadas en educación, tanto a distancia como semi presenciales, están las plataformas de enseñanza virtuales, que son un programa (aplicación de software) instalado en un servidor, que se emplea para administrar, distribuir y controlar las actividades de formación semi presencial o B-learning de una institución u organización (González, 2006).

Estructura de la plataforma de enseñanza virtual:

1.- Herramientas para el docente

- Para generar recursos educativos
- Seguimiento y evaluación
- Comunicación
- Planeación de tiempos

2.- Herramientas para los estudiantes

- Formación
- Seguimiento y evaluación
- Comunicación entre usuarios
- Asume el rol protagónico
- Autoevaluación

3.- Ventajas de la plataforma virtual

- Potencia la comunicación entre los agentes educativos.
- Estimula el trabajo independiente del estudiante, sin restricciones geográficas o temporales, a través de las actividades no presenciales.
- Permite llevar un seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje

Puede haber múltiples razones por parte de las universidades para escoger determinada plataforma desde aspectos económicos, técnicos o de disposición de recursos pedagógicos.

Pues no existen diferencias significativas que puedan darle ventaja comparativa a una plataforma por sobre otra. La razón para preferir Moodle desde el punto de vista técnico, que puede estar relacionada con que es la más conocida y probablemente la que más documentación posee en castellano. También es probable que su elección obedezca a que es la plataforma que más extensiones posee y presenta una flexibilidad espaciotemporal además de permitir una construcción conjunta del conocimiento dado su diseño con la modalidad presencial (Macías, 2010).

Plataforma moodle

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) o Entorno Modular Dinámico Orientado a Objetos de Aprendizaje, como su página web indica, es un paquete de software para la creación de cursos y sitios web basados en Internet (<http://www.moodle.org>).

Fue creada en 1999 por Martin Dougiamas, profesor en la Universidad Australiana de Curtin y está inspirada en la pedagogía constructivista social, la cual plantea la idea de que el conocimiento se va construyendo por el estudiante a partir de su participación activa en el proceso y en relación con su entorno social (Casales et al., 2008).

Moodle es hasta el momento la plataforma más utilizada con más de 37 millones de usuarios, aplicada en la construcción de más de 48.198 sitios registrados en 212 países (Castillo, Larios y Ponce, 2010; Lamas, Massié y Quero, 2010). El funcionamiento de Moodle se basa en la interacción de cuatro tipos de usuarios: invitados, estudiantes, profesores y administradores.

Los invitados son autorizados por el administrador(es) y el profesor(es), este es el grupo que menos privilegios tiene, por ende, su accionar es limitado. Los estudiantes, en cambio, pueden matricularse en los cursos, participar en las actividades y utilizar sus recursos, así como también formar grupos para interactuar entre ellos y con el profesor.

Los administradores poseen todos los privilegios y su principal función es gestionar la información de la base de datos y controlar su acceso. Finalmente, los profesores son los que diseñan las actividades y los materiales de las asignaturas con base en la aplicación de principios pedagógicos. Moodle les permite conocer y evaluar el aprendizaje de cada estudiante y realizar seguimiento de sus avances (Casales et al., 2008).

Es una herramienta fácil de trabajar dado su diseño flexible y sin complicaciones pues da la posibilidad de construir ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, creando un escenario de interacción entre los alumnos y con la tecnología actual.

Objetivo general

Este trabajo reporta una experiencia de investigación, en la cual, el objetivo que guía la actuación procedimental metodológica es:

- Evaluar la eficacia del método B-Learning como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el módulo de metodología de la investigación.

Método

Estudio cuantitativo, aplicativo, transversal, prospectivo en una muestra no probabilística por conveniencia de 22 estudiantes de enfermería turno matutino inscritos en el periodo escolar 2018-2 pertenecientes a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, Estado de México. Con estos estudiantes se puso a prueba el programa de enseñanza usando como herramienta de modalidad B-learning del módulo de metodología de la investigación.

Se creó un instrumento de valoración, realizando un jueceo con expertos y se aplicó una prueba piloto a 20 estudiantes que no son parte de la muestra, mediante una encuesta con 25 ítems, en el que se tomaron en cuenta 5 dimensiones: aspectos generales, profesor-tutor, contenidos, comunicación y entorno virtual, donde se obtuvo un alpha de Cronbach de 0.88.

Los alumnos y profesores durante sus clases realizaron las actividades diseñadas en el programa para el módulo de metodología de la investigación. Concluido el periodo de clases correspondientes al semestre, previo consentimiento informado, se aplicó el instrumento a la muestra seleccionada al finalizar el semestre 2018. Se elaboró una base de datos en el paquete estadístico SPSS versión 23.

Resultados

La evaluación y seguimiento de un programa educativo es una tarea compleja pero indispensable; evaluar los aprendizajes, la enseñanza, la acción docente y en general el contexto educativo, es una prioridad. La evaluación en un proceso de obtención de información sistemática y objetiva (sin perder de vista lo subjetivo) que garantice la calidad del juicio a formular.

Para evaluar los beneficios y cambios alcanzados con la implementación de la plataforma B-learning se interpretaron y analizaron los datos del instrumento creado para dicho propósito. El 77.3% de los alumnos refiere que los trabajos y prácticas realizadas en la plataforma virtual favorecen al desarrollo y aplicación de nuevos conocimientos. 50% mencionó que la calidad científica, educativa y didáctica de los contenidos abordados en la plataforma virtual fue *de calidad*, seguido de un 40.9% los cuales refirieron que *casi siempre fueron adecuados* y tan solo el 9.1% opinó que *algunas veces el contenido fue adecuado*.

En cuanto a la facilidad para moverse en la plataforma, 45.5% de los alumnos refirió que la navegación en la plataforma virtual les resultó *sencilla* durante el desarrollo del módulo; el mismo porcentaje refirió que *casi siempre la navegación fue sencilla* y solo el 9.1% comentó que algunas veces *lo considero sencillo*.

Conclusiones

La utilización del modelo B-learning probó su utilidad ya que propicia en el alumno el desarrollo de competencias, lo que se comprobó al registrarse un aumento en las capacidades percibidas por parte de los estudiantes al finalizar el módulo. Además, el desempeño de los estudiantes durante el semestre, en comparación con otras generaciones y alumnos de otros grupos, reporta un desempeño de mejor calidad que se corrobora no sólo en las evaluaciones cuantitativas sino en su interés por ser ellos los protagonistas y responsables de sus procesos de formación a partir de consultar de manera eficiente lo que necesitaban aprender y solicitar la ayuda requerida desde su percepción como aprendices de enfermería.

De la misma forma, los alumnos expresaron *altos niveles de satisfacción* con la estrategia B-learning, ya que les permitió un aprendizaje personalizado otorgando ayuda a quienes la necesitaron cuando les resultó más difícil entender un tema en particular; o, brindando un mayor grado de

profundidad a aquellos alumnos o participantes que quisieron investigar más allá del nivel del curso. Además de que la herramienta les permitió llevar el aula de clases a casa reforzando de esta manera su conocimiento. Nuestros resultados concuerdan con lo mencionado por Peralta (2015) en su artículo de “Implementaciones B-learning en el nivel superior de educación” donde menciona que los procesos enseñanza aprendizaje permiten el desarrollo de habilidades como el análisis, la navegación, la búsqueda, la reflexión y la capacidad de tomar decisiones, con lo cual se puede afirmar que la plataforma virtual facilita el acercamiento a contenido nuevo y original que motiva al alumno a seguir investigando para descubrir ideas que de otro modo son poco visibles o difíciles de comprender, desarrollarlas rápida e intuitivamente y luego compartirlas con otras personas de una manera que puedan captar de forma simple, además el uso y la navegación en un entorno virtual resulta muy sencillo ya se puede acceder desde cualquier dispositivo móvil y en cualquier horario, lo cual no crea ningún inconveniente en las actividades diarias del alumno.

Además, para el caso de los docentes que imparten la materia, resulta una herramienta útil pues permite consolidar la confluencia de los recursos tecnológicos con los pedagógicos y permite una plena interactividad a sus usuarios, lo que significa una adherencia sin restricciones ni límites entre las tecnologías actuales y las metodologías tradicionales. Si bien es cierto que implica un esfuerzo de transformación metodológica, la dinámica es atractiva para lograr que los estudiantes se tornen protagonistas y constructores de su aprendizaje, se vuelvan independientes y responsables con obligaciones compartidas.

El costo beneficio que implica su implementación es ampliamente sostenible a razón de su utilidad, sin perder de vista que los alumnos celebran poder emplear la tecnología actual de la cual son usuarios asiduos, sin que esto implique una ruptura entre los escenarios virtuales y presenciales en su formación.

Por último, es menester comentar que este sistema favorece la colaboración online entre estudiantes, profesores e instituciones, para compartir el conocimiento y desarrollar alianzas institucionales.

Referencias

- Amato, D., & de Jesús Novales-Castro, X. (2014). "Utilidad para el aprendizaje de una modalidad educativa semi-presencial en la carrera de Medicina". En revista *Investigación en educación médica*, 3(11), 147-154
- Angustias Hinojo, M., & Fernández, A. (2012). "El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1).
- Hinojo, M. A. & Fernández, A. (2012). "El aprendizaje semipresencial o virtual: nueva metodología de aprendizaje en Educación Superior". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 159-167 5. <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/68>
- Cerón Peralta, M., Gómez Zermeño, M. G., y Abrego Tijerina, R. F. (2014). *Implementación de B-learning en el Nivel Superior de Educación.Campus Virtuales*, Vol. III, Núm. 2, pp. 8-15. Consultado el [23/10/2018] en www.revistacampusvirtuales.es
- Moreno A. (2016). *Moodle como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de Formación Profesional Básica de la Ciudad Autónoma de Ceuta. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED (España)*. [Internet]. 2016 Mar [citado 2018 23/10/2018] 26(1): 27-44. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=65802>.
- Ibáñez, J. S., de Benito Crosetti, B., Garcías, A. P., & Cervera, M. G. (2018). "Blended learning, más allá de la clase presencial". En *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213.
- Iglesias, A., Olmos, S., Torrecilla E. M., & Mena, J. J. (2014). "Evaluar para optimizar el uso de la plataforma Moodle (studium) en el departamento de didáctica, organización y métodos de investigación". En *Revista Tendencias pedagógicas*.

El portafolio virtual de evidencias en la materia de Administración en Enfermería

J. Jesús Becerra Ramírez⁹

Arturo Silva Rodríguez

Evelin Alejandra Galicia Gómez

Ma. Rosalva Mendieta Contreras

Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, México

Introducción

La era digital se muestra como una tendencia a nivel mundial, con un marcado patrón de crecimiento exponencial en el uso de sistemas educativos a distancia (Bonk y Graham, 2006). Este auge de los sistemas educativos a distancia no es resultado exclusivamente de los avances y la proliferación de las TIC, sino también, y en mayor medida, de la riqueza de las experiencias de aprendizaje que brindan dichos entornos a los alumnos (Albrecht, 2006), así como a los profesores (Vaughan y Garrison, 2006). Partiendo de esa idea, un grupo de profesoras de la carrera de enfermería decidió incursionar en la aplicación de un curso en modalidad b-learning, con la firme decisión de impulsar la modernización de las estrategias didácticas que se usaban desde hace años en la Materia de Administración en enfermería. Para lograrlo, solicitaron el apoyo de

⁹Correspondencia: berj.jesus@gmail.com

especialistas en la materia, poniéndose en contacto con el Laboratorio de Educación y Evaluación Digital, después de plantear sus necesidades se comenzó con los trabajos dentro de la plataforma CUVED, que es un Learning Manager System (LMS), utilizado por algunos académicos de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), para desarrollar proyectos digitales, ya sean de carácter personal, educativo o de investigación; para fomentar el uso de este tipo de herramientas, se brindan asesorías, que buscan proporcionar a los interesados las habilidades digitales necesarias para la implementación de su proyecto. En el presente caso, el diseño del portafolio virtual de evidencias facilitó el seguimiento puntual a los recursos que cada estudiante elabora durante el semestre.

Fue enriquecedora la experiencia para todos los integrantes del equipo y permitió incursionar en la carrera de Enfermería como pioneros en la implementación de aulas virtuales (totalmente funcionales), con la finalidad de impartir los contenidos del Plan de Estudios de la materia de Administración en Enfermería. Además, permitió el diseño de un aula que puede ser reutilizable en otros semestres con adecuaciones sencillas.

Los estudiantes beneficiados aceptaron adecuadamente esta novedosa modalidad y su desempeño dentro del curso fue notoriamente más participativo en comparación con grupos de semestres anteriores. Destacaron las bondades de tener siempre disponibles los contenidos para poder revisarlos (24 horas del día, los 365 días de la semana), también fue notoria la facilidad de acceso a la plataforma desde cualquier dispositivo con acceso a internet, sin necesidad de gastar en transporte, copias o esperar los horarios adecuados para asistir a la biblioteca de la FESI. Por todo esto, se puede asegurar que la experiencia puede ser considerada un rotundo éxito, pues las profesoras participantes, también se vieron beneficiadas con la reducción de actividades manuales a desarrollar, para poder evaluar el desempeño de cada estudiante y la rapidez con la que podían hacerlo.

Objetivo

Diseñar e implementar un aula virtual en la plataforma CUVED para la materia de Administración en enfermería, propiciando en la FESI, la implementación de una modalidad b-learning, que permita modernizar las estrategias de enseñanza y evaluación, que son usadas comúnmente por las académicas que imparten la materia, teniendo como producto final un Portafolio virtual de evidencias que permitirá tener una clara noción del desempeño personalizado de cada estudiante durante el semestre.

Contexto

Dentro de la FESI, la carrera de enfermería es una de las más tradicionales, cuenta con una excelente planta docente, destacada por su amplia experiencia en áreas específicas de trabajo, esto permite que exista un gran compromiso en la formación de sus estudiantes, y no es para menos, pues una enfermera tiene grandes responsabilidades; es por ello que se considera primordial tener mucha disciplina, procurando siempre tener todo previamente planeado y así poder ejecutar el plan, lo más apegado posible a la perfección.

Al paso del tiempo, el desarrollo cotidiano de las actividades de aprendizaje, las vuelve monótonas y pierden el impacto formativo en los estudiantes, además que hasta el semestre anterior, aún se practicaban evaluaciones mediante la aplicación de exámenes finales impresos en cada unidad temática, situación que representa un gasto importante, por la gran matrícula que presenta la materia de Administración en Enfermería, además de la titánica labor que representa el calificar uno a uno los exámenes aplicados, dando pie a cometer errores, por el cansancio generado al calificar a manualmente bastantes exámenes, o al repetir constantemente las mismas acciones mecánicas.

Otro factor importante de resaltar es la edad promedio del grueso de la planta docente, pues en su mayoría son adultos y adultos mayores, en la mayoría de los casos, bastante renuentes al uso de las nuevas tecnologías, llegando hasta el punto de descalificar la calidad del trabajo realizado en un aula virtual. Afortunadamente, también existen grupos de académicos que le apuestan a la implementación tecnológica en el proceso de enseñanza.

Problemática o necesidad

Como es bien sabido por todos, en las Universidades públicas y privadas, siempre se persigue la innovación y la actualización, por lo que, mientras mejor se adapten las propuestas a las necesidades reales de la institución, de los profesores y sobre todo de los estudiantes, mayor será su aceptación institucional y sobre todo se obtendrán mayores beneficios al implementarlas. Es por ello que los académicos de la materia de Administración en enfermería optaron por incursionar en el ámbito de las aulas virtuales, pues hasta el semestre pasado, las prácticas educativas eran de un corte muy tradicional, el material bibliográfico utilizado de apoyo se encontraba disponible solo en fotocopias; en el salón de clases se impartían los temas en un ambiente monótono, pues algunos estudiantes no realizaban las lecturas solicitadas y esto impide un adecuado desarrollo de la clase, y lleva a un desfase en la programación de actividades y su aplicación

Al final de la revisión de cada unidad temática, se aplica un examen, como medida de seguridad, para evitar que los estudiantes puedan copiarse entre ellos, se diseñaron dos exámenes diferentes (la opción A y la opción B). Para reforzar la seguridad, al momento de la aplicación, se van intercalando las versiones entre los estudiantes; sin embargo, el hacer todo esto de forma manual, representa una sobrecarga de trabajo previo a la aplicación, pues para que poder realizarlo, primero se debieron crear las dos versiones de examen, posteriormente se deben fotocopiar y dividir claramente; ya en el proceso de aplicación, se debe tener un excelente control de las versiones al momento de repartirlo; al final de la aplicación, deben recolectar los exámenes

con el cuidado de no perder ningún ejemplar, pues se debe cuidar la confidencialidad de los reactivos; por último se deben calificar manualmente cada una de las pruebas aplicadas, por lo que en el mejor de los casos, las profesoras invierten una semana para concluir con el proceso de evaluación de cada unidad temática. A continuación, se detallan las principales problemáticas a las que se enfrenta cada uno de los académicos, pues además de la gran carga de trabajo, el recurso económico, material y humano invertido en la implementación de los exámenes impresos es bastante, además de existir la posibilidad de extraviar algún examen, cometer errores u omisiones al momento de calificar, al momento de contabilizar el número de reactivos correctos, o incluso al momento de la captura de calificaciones.

Pasaba algo similar con las tareas solicitadas, pues al final del día, después de impartir clase, los docentes trasladaban a sus vehículos, casas o cubículos, todas las tareas entregadas por sus estudiantes, para posteriormente calificarlas fuera de su horario de trabajo y a la brevedad posible informar al alumno la calificación obtenida, casi siempre con una semana de diferencia entre la entrega del alumno y su notificación de calificación. De igual manera, siempre existe el riesgo de traspapelar por error alguna tarea, cometer algún error al momento de registrar la calificación.

Todas las actividades antes mencionadas, se realizan manualmente y mantienen a los académicos con importantes cargas de trabajo y estrés, repercutiendo en la salud y el bienestar de la mayoría y distrayendo de su actividad docente al académico, pues en su afán de desempeñar un papel digno como educador, se da prioridad a realizar actividades administrativas y no pedagógicas o didácticas.

Perspectiva teórica

Al detectar las diferentes problemáticas y comprobar que todos los académicos se enfrentan a situaciones similares, se inició una investigación profunda para identificar las posibilidades de implementar acciones correctivas con herramientas novedosas e innovadoras, se partió de la revisión bibliográfica para elegir aquellas estrategias pedagógicas que se adecuaron a sus necesidades. Después de algún tiempo se encontraron varias estrategias didácticas que cubrían a la perfección las necesidades y fue así que, se decidió trabajar bajo el enfoque teórico del portafolio virtual de evidencias, pues nos dice la Universidad Miguel Hernández (2006), el portafolio constituye un método de enseñanza y también de evaluación, el cual básicamente consiste en el aporte de producciones de diferente índole por parte de quien es docente o de quien es estudiante. Es a través de estas evidencias que se pueden valorar los desempeños en el marco de una disciplina o curso específico. Dichas elaboraciones dan cuenta del proceso personal seguido por quien elabora el portafolio, ya que reflejan esfuerzos, dificultades, logros y propuestas alternativas, en relación con los objetivos y los criterios de evaluación establecidos previamente, así como con los rasgos de competencia y los resultados esperados, según el caso. En cuanto modelo particular para el registro de evidencias, el portafolio se fundamenta en la idea de que la evaluación muestra la manera en cómo una persona que aprende organiza su aprendizaje, o sea, testimonia de alguna manera su estilo para aprender.

Partiendo de lo anterior se diseñaron las actividades de aprendizaje acorde con los criterios especificados en la bibliografía, se inició con la recopilación de los conocimientos previos sobre del tema, la correcta aplicación de los conocimientos en una evidencia concreta y una opinión a manera de conclusión. Como nos menciona Argudín (2007), para efectos del desarrollo de un portafolio, la persona que lo realiza puede participar en la selección de los contenidos, en la organización del proceso y de la herramienta, así como en la delimitación de los criterios valorativos y de las evidencias esperadas para los procesos realizados. También, puede integrarse en la

evaluación de su propio trabajo. Complementariamente, quien evalúa un portafolio tiene la posibilidad de elaborar un registro sobre el progreso del que lo desarrolla y aportar con esto a las bases utilizadas para valorar distintos aspectos que se consideren relevantes del mismo.

Para continuar con la congruencia teórica, fue necesario crear una rúbrica para la evaluación de cada una de las actividades propuestas; en ella, se desarrollan las características específicas, deseables en el desarrollo de la tarea solicitada, asignando la ponderación de puntos para cada una de las características medidas.

Debido a la lógica de evaluación cotidiana que se espera por parte de la jefatura de enfermería, fue necesario integrar a manera de evidencia, un examen final de conocimientos, mismo que se aplicará al final de cada unidad temática y que como fin de demostrar los conocimientos factuales, procedimentales y aplicados que se espera del estudiante.

Perspectiva metodológica

Desde la perspectiva metodológica, se comenzó el trabajo, con la adecuada delimitación temática para la conformación del curso, siempre en apego al Plan de Estudios vigente, con la firme idea de implementar un portafolio digital de evidencias, entendiendo como portafolio digital, y apoyándonos en la definición proporcionada por Ament (2003), que lo define como la colección útil de artefactos y reflexiones guardadas en un sitio web que demuestra cómo ha cumplido con los estándares establecidos actualmente para la enseñanza.

De manera colegiada se homogeneizaron los contenidos que se deben abordar en la materia y se ponderaron equitativamente para que pudieran asignarse una fecha de entrega y una calificación a cada actividad; posteriormente, fueron diseñadas actividades de aprendizaje por cada tema, solicitando a los estudiantes evidencias digitales de cada una, a lo largo del semestre. Una vez creadas las actividades y con ayuda del Laboratorio de Educación y Evaluación Digital, fue creada el aula virtual, con sus respectivas fechas y recursos bibliográficos sugeridos, al concluir el diseño

del aula, se decidió pilotear la primera versión del curso, en la que fueron diseñadas un total de 38 actividades de aprendizaje, divididas durante el resto del semestre, los estudiantes debían realizar las actividades y subirlas a la plataforma, en ocasiones, hasta dos por semana, situación que fue muy compleja, pues los estudiantes no sabían usar la plataforma o en algunos casos no comprendían la lógica de las actividades.

En el transcurso del intersemestral se decidió colegiadamente, realizar adecuaciones al curso, en general se modificaron todas las actividades, con la finalidad que su diseño exigiera de un mayor esfuerzo intelectual por parte de los estudiantes; fue así como se acordó que las entregas de las actividades serían cada 15 días, esto debido a que su dificultad era mayor y se requería de tiempo suficiente para realizar una entrega de calidad, además que esto garantiza que todos los grupos tengan la misma cantidad de tiempo para realizar la entrega.

En esta mejora se redujo a nueve actividades formativas y un glosario de consulta, o un crucigrama por unidad temática, se agregaron a la plataforma los recursos bibliográficos sugeridos, en formato PDF. Estas mejoras impactaron positivamente en los estudiantes, pues desde el inicio del semestre fueron capacitados para el manejo de la plataforma, reduciendo drásticamente el número de problemas por desconocimiento del manejo de la plataforma.

Versión 1	Versión 2
	

Las opiniones sobre el desempeño de las docentes mejoraron drásticamente, pues se redujo el tiempo de calificación y los problemas por tareas perdidas, mal calificadas o sin entregar, pues en la plataforma queda evidencia detallada de cualquier actividad realizada, envía notificación inmediata al alumno, pudiendo así darle una adecuada solución a cualquier dificultad presentada. Al final del curso, se solicitó a los estudiantes conjuntar todas las evidencias en el Portafolios digital y se asignó un puntaje en el promedio final, según la calidad de las actividades.

Como punto adicional, se diseñaron los exámenes finales, con la ventaja de que se califican de forma inmediata y sin que esto represente trabajo extra para el docente, económicamente fue benéfico tanto para alumnos como para profesores, pues ya no se gastó recurso en copias, ni para exámenes, ni para materiales bibliográficos.

Resultados

Se desarrolló un curso virtual que permitió homogeneizar las actividades y criterios de evaluación, en por lo menos 6 grupos, beneficiando directamente a 118 estudiantes y 7 profesoras. El curso quedó conformado por las cinco unidades temáticas que indica el plan de estudio vigente, en el que se distribuyen un total de 9 actividades de aprendizaje, cada una de ellas es calificada mediante rúbricas detalladas que permiten tanto a los estudiantes como a los profesores tener puntualmente los aspectos de mayor importancia para desarrollar.

Se logró alfabetizar tecnológicamente a las profesoras que imparten la materia de Administración en enfermería, situación que permitió avanzar en el proceso de actualización de contenidos del plan de estudios, durante el desarrollo del curso se buscaron estrategias de aprendizaje que fueran congruentes con los contenidos y novedosas para los estudiantes, se utilizaron herra-

mientas tecnológicas como los “glosarios de consulta”, en los que se puede encontrar los conceptos más importantes de los temas revisados, también se crearon actividades lúdicas como crucigramas para reforzar el conocimiento revisado en clase.

Todo el trabajo realizado fue hecho con los mayores estándares de calidad, por lo que el Laboratorio de Educación y Evaluación Digital, se complace en presentar el primer caso de éxito en la implementación de la modalidad b-learning, en la carrera de Enfermería, pues con la implementación del aula virtual, fue posible homogeneizar para todos los grupos de Administración en enfermería las actividades de aprendizaje, los criterios de evaluación, lo más impactante fue la sincronización del trabajo entre los 125 participantes.

The screenshot shows a user interface for a virtual learning platform. At the top, there is a navigation bar with 'CUVED' and various menu items like '¿Quiénes somos?', 'Revistas', 'Contáctanos', 'Colaboradores', and 'Español - Internacional (es)'. The user's name 'J. Jesús Becerra Ramírez' is displayed in the top right corner. Below the navigation bar, there is a user profile section on the left with a photo and details: 'USUARIO IDENTIFICADO', 'J. Jesús Becerra Ramírez', 'País: México', 'Ciudad: Mexico City', and 'berj.jesus@gmail.com'. Next to the profile is a 'BARRA DE PROGRESO' (Progress Bar) and a 'CALENDARIO' (Calendar) for August 2018. The main content area is titled 'Unidad I. Marco Conceptual de la Administración' and includes a 'XXIV Coloquio de emprendedores para el libre ejercicio de la profesión'. Below the title, there is a 'Descripción' section with text about the historical process of general administration in Mexico, and a 'Programación didáctica' section listing '10 Horas Teóricas' and '4 Horas Prácticas'. At the bottom, there is a section for 'Actividades de aprendizaje' with two activities: 'Actividad 1 Evolución Histórica de la Administración' and 'Actividad 2 Aportaciones de Frederick Taylor y Henry Fayol', along with a 'Glosario de consulta: Antecedentes de la administración'.

Algunos académicos de la FESI, ajenos al equipo de trabajo, se vieron motivados por la calidad del curso y están impulsando el uso de aulas virtuales, tomando como modelo instruccional el presente trabajo, por lo que podemos decir que, gracias al esfuerzo conjunto de todo el equipo

de trabajo, el profesionalismo demostrado y el ímpetu en la aplicación, se están sentando bases sólidas para la actualización de toda la carrera de enfermería, tomando como ejemplo la materia de Administración en enfermería.

Las opiniones sobre el desempeño de las académicas participantes mejoraron drásticamente, pues se redujo el tiempo de calificación, las notificaciones de actividad entregada o calificación asignada son inmediatos.

Conclusiones

Es indudable que la tecnología es una poderosa herramienta capaz de gestionar el conocimiento que requieren los estudiantes, pero es fundamental el trabajo arduo de los profesores para que esto funcione. Prueba de ello es el presente proyecto que gracias al trabajo colegiado y el gran compromiso demostrado por los participantes del PAPIME PE213918, se ha logrado cimentar las bases de una necesaria modernización educativa y se han marcado las directrices a seguir en las demás carreras de la FES Iztacala, así como en las diferentes instituciones educativas en las que se tiene algún nivel de gestión. Es importante destacar que, si bien el trabajo realizado tiene áreas de oportunidad y aún puede ser objeto de mejoras, se cuenta con una importante herramienta que facilita la gestión educativa, es novedosa y será reutilizada constantemente para la formación de las nuevas generaciones de estudiantes.

El desempeño de las docentes mejoró drásticamente, se redujeron tiempos de evaluación y notificación de calificaciones, no existieron problemas por la forma de calificación, se tiene acceso en cualquier momento a las evidencias del trabajo realizado. Por su parte, los estudiantes fueron más participativos, la calidad de sus trabajos fue mejor y el ambiente en el aula presencial mejoro bastante, generando así un aprendizaje placentero. Económicamente fue benéfico tanto

para alumnos como para profesores, pues ya no se destinó recurso en copias, ni de profesoras para exámenes, ni de estudiantes para materiales bibliográficos. Por todo lo anterior, consideramos que fue un éxito el proyecto.

Referencias

- Argudín, M. L. (2007). Evaluación/instrumentos centrados en el alumno. Portafolio. Recuperado el Diciembre de 2011, de <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/portafolios.htm>
- Ament, E., et al. (2003). E-portfolios. Recuperado de <http://www2.uwstout.edu/content/art/artedportfolios/aboutthis.html>
- Universidad Miguel Hernández, España. (mayo, 2006). El portafolio del estudiante. Recuperado el 08 /02/ 2018, de <http://www.recursosees.uji.es/fichas/fm4.pdf>
- Vaughan, N., y Garrison, D.R. (2006). How blended learning can support a faculty development community of inquiry. *Journal Asynchronous Learning Networks*, 10(4), 132-152. (Consultado el 20/02/2018) Disponible en: <https://www.google.com.mx/search?q=How+blended+learning+can+support+a+faculty+development+community+of+inquiry.+Journal+Asynchronous+Learning+Networks&oq=How+blended+learning+can+support+a+faculty+development+community+of+inquiry.+Journal+Asynchronous+Learning+Networks&aqs=chrome..69j57.957j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>