



REVISTA INTERNACIONAL DE
APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

COLECCIÓN DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

VOLUMEN 1
NÚMERO 1

Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior

.....
VOLUMEN 1 NÚMERO 1

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
www.sobrelaeducacion.com/publicaciones

Publicado en 2014 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics S.L.
www.gkacademics.es

ISSN: 2386-7582

© 2014 (artículos individuales), el autor (es)

© 2014 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <soporte@gkacademics.com>.

REVISTA INTERNACIONAL DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

Índice

Sensibilización docente para la alfabetización académica en las carreras de ingeniería	1
<i>Margarita Portilla Pineda, María del Carmen González Cortés, Javier Ramírez Angulo</i>	
Estudio de Trasmisión de Valores Éticos	11
<i>Pablo Müller Ferrés</i>	
La internacionalización de la educación superior como un elemento para la búsqueda de la calidad en México.....	23
<i>Alma Beatriz Navarro Cerda</i>	
La evaluación del aprendizaje por competencias mediante el método de proyectos: un caso práctico.....	33
<i>Valentín González Moro, Pilar Ruiz de Gauna Bahillo, Txema Hornilla Sainz</i>	
Aprendizaje de la investigación en un programa de posgrado: el doctorado en estudios regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, México	49
<i>Leticia Pons Bonals, Juan Carlos Cabrera Fuentes</i>	
Cultura de paz en los espacios universitarios: de lo individual a lo colectivo.....	61
<i>María Gabriela Leal Valenzuela</i>	



Table of Contents

Awareness for Teaching Academic Literacy in Engineering Careers	1
<i>Margarita Portilla Pineda, María del Carmen González Cortés, Javier Ramírez Angulo</i>	
Study of Ethical Values Transmission.....	11
<i>Pablo Müller Ferrés</i>	
The Internationalization of Higher Education as an Element for the Pursuit of Quality in Mexico.....	23
<i>Alma Beatriz Navarro Cerda</i>	
Evaluation of Competency-Based Learning by Means of Project Method: a Case Study.....	33
<i>Valentín González Moro, Pilar Ruiz de Gauna Bahillo, Txema Hornilla Sainz</i>	
Learning to Do Research in a Graduate Program: the PhD in Regional Studies in the Autonomous University of Chiapas.....	49
<i>Leticia Pons Bonals, Juan Carlos Cabrera Fuentes</i>	
Culture of Peace in University Spaces: from the Individual to the Collective	61
<i>María Gabriela Leal Valenzuela</i>	



Sensibilización docente para la alfabetización académica en las carreras de ingeniería

Margarita Portilla Pineda, Universidad Autónoma Metropolitana, México
María del Carmen González Cortés, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Javier Ramírez Angulo, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Resumen: *En este trabajo se analiza uno de los desafíos a los que se enfrenta la educación superior en la actualidad, la "alfabetización académica", sus componentes y algunos factores que influyen en su implementación en las aulas donde se imparten asignaturas relacionadas con la ingeniería. La propuesta para su posible solución es llevar a cabo un proceso de sensibilización hacia las competencias comunicativas entre los docentes que imparten las llamadas asignaturas duras, como parte de un proceso reflexivo y continuo de formación, que es imprescindible y debe ser volitivo. Este tema tiene una connotación relevante por considerarse una necesidad ineludible en las instituciones de educación superior en México.*

Palabras clave: *alfabetización académica, competencias comunicativas, asignaturas duras, sensibilización*

Abstract: *This paper analyzes one of the challenges facing education today; "academic literacy", its components and some factors influencing its execution in classrooms where "hard subjects" related to engineering are taught. The proposal for a possible solution is to carry out a process of raising awareness on communication skills among teachers who teach those subjects, as part of a reflexive process. Ongoing training is essential and must be volitional. This issue is a relevant connotation and is considered an unavoidable necessity in institutions of higher education in Mexico.*

Keywords: *Academic Literacy, Communication Skills, Hard Subjects, Raising Awareness*

Introducción

En la actualidad la influencia de la globalización se manifiesta en todos los ámbitos de la sociedad en los que se desarrollan los niños y los jóvenes, al mismo tiempo que la tecnología inevitablemente ocupa un lugar preponderante en los procesos de comunicación, donde los sistemas educativos no son la excepción. Sin embargo es en la Unión Europea donde se estipulan las funciones del docente tomando como base las nuevas tendencias, las mismas requieren de un esquema acorde con un distinto enfoque, principalmente orientado hacia un modelo educativo centrado en el estudiante y en consecuencia se proponen varios cambios en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Esta es una área de oportunidad, ya que las circunstancias son favorables para que se dé un cambio conceptual y metodológico del modelo tradicional del docente, es decir, dejar atrás la transmisión de contenidos que pierden rápidamente vigencia, transformándose en un mediador entre el estudiante y su aprendizaje, con el compromiso de ayudarlo a descubrir su potencial para el autoaprendizaje, además apoyarlo en su migración y estancia permanente en los espacios virtuales y finalmente desvincularse de la limitación impuesta en un recinto escolar. De igual forma guiarlo hacia el reconocimiento de sus aptitudes para identificar, enfrentar y resolver problemáticas nuevas en condiciones imprevistas e integrando estos componentes a las competencias profesionales que se especifican claramente en el Proyecto Tuning (González & Wagenaar, 2006 y Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, & Wagenaar, 2004-2007).



Contexto

Es un hecho que el desarrollo profesional y personal, así como la formación continua de los docentes, son componentes con efectos que trascienden directamente en la calidad de la institución en la que desempeñan sus actividades y consecuentemente en su papel como formadores de recursos humanos; es hoy, por todos conocido que la formación docente es una parte esencial del trabajo académico y lamentablemente, no es habitual ni acorde con las importantes responsabilidades que sobre ellos pesan. En una importante proporción en las instituciones de educación superior de México, los profesores universitarios, se forjan a menudo de manera intuitiva, autodidacta y generalmente copiando arquetipos tradicionales, pues es así como ellos aprendieron.

Actualmente en México, a los docentes universitarios para su contratación definitiva, se les exige que posean un título de posgrado en su disciplina, pero rara vez, se les solicita que tengan al menos un certificado de cursos sobre conocimientos mínimos de pedagogía o didáctica, ya que de ninguna forma estos son requisitos para el desempeño de esta importante labor. Sin embargo paradójicamente para el caso específico de este trabajo, en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, en adelante UAM-A, en el perfil docente deseable de los profesores-investigadores se describen características tales como: el uso de metodologías de enseñanza y aprendizaje, que sea un ejemplo de modelo integrador en relación con el desarrollo del programa y su evaluación, que sea capaz de emplear herramientas tecnológicas y elaborar materiales didácticos, así como demostrar una serie de actitudes pertinentes con los alumnos, sus pares y hacia el modelo educativo institucional; y de alguna forma resulta sorprendente esta descripción, ya que los cursos de formación docente institucionales solo cubren parcialmente las necesidades de los integrantes de la planta docente (Portilla & González, 2010).

El componente común en las instituciones de educación superior es un cuerpo de docentes desprovisto de una metodología acorde con las necesidades de los estudiantes y tampoco están ocupados en su actualización en esta área del conocimiento (Portilla & González, 2010). Es fundamental que el docente evite la creación de barreras de comunicación entre ambos actores en el aula, situación que se ve reflejada en el rendimiento escolar y más tarde en la evaluación final de un grupo.

Por otra parte, para entender la importancia de las competencias comunicativas en las carreras de ingeniería, es necesario señalar que en el Reporte de Empleadores (UAM-A, 2006) los resultados obtenidos para estas habilidades, incluidas dentro de las competencias genéricas, revelan que solo seis de cada diez egresados en ingeniería, “comunican idóneamente ideas e información escrita vía correo electrónico, reportes, gráficas, estrategias, métodos o propuestas”, sin embargo también se apunta en el mismo documento que hay “una adaptación satisfactoria a las necesidades particulares de las empresas o instituciones”.

Este último comentario señala que el egresado durante el desarrollo de su carrera académica, de alguna forma busca modificar y mejorar estas competencias, es decir, qué el mérito pertenece más a los estudiantes que a los docentes; sin ánimo de crear polémica ni desvirtuar la labor de algunos, es evidente que esta situación obedece más a la carencia de información y la reflexión sobre las diferencias entre los lenguajes académicos o disciplinarios y el lenguaje coloquial; que a una intensión premeditada de los docentes.

Hasta hace poco, tan solo diez años, en la UAM-A se reconoció la importancia de las competencias genéricas y fue entonces cuando se empezaron a implementar algunas estrategias a nivel institucional, orientadas estas a atender las problemáticas relacionadas con la comunicación oral de los estudiantes de ingeniería; como un curso de inducción (González *et al.*, 2003) y paulatinamente con el paso de los años, se modificaron gradualmente las gestiones hasta tener un curso de Comprensión de Textos, asignatura que pertenece al Tronco de Nivelación Académica (TNA) y cuyo objetivo es apoyar de manera diferenciada a los alumnos de nuevo

ingreso para que transiten exitosamente las primeras etapas de su plan de estudios (Universidad Autónoma Metropolitana, 2012).

Los estudiantes de ingeniería toman el curso de Comprensión de Textos durante su primer periodo lectivo, los periodos lectivos son trimestrales, para el cual se elaboró un programa acorde con las necesidades identificadas a través de un curso de inducción; es usual que los pocos docentes que imparten esta asignatura, una vez concluido el curso asumen que es suficiente y que los estudiantes ya “aprendieron a comprender un texto de cualquier naturaleza”. Desafortunadamente no existe un programa con actividades para apoyar a los alumnos en la práctica y la mejora constante de los procesos relacionados con la lectura, su comprensión y la escritura académicas, que necesariamente deberán llevar a cabo durante todo el desarrollo de su carrera. La omisión es atribuible al desconocimiento, por parte de los docentes que imparten la asignatura, de las necesidades específicas de los alumnos y sus creencias: que en ingeniería no son importantes la lectura, su comprensión y la escritura, y además consideran estas competencias como un proceso concluido desde los primeros años de escolarización (Carlino, 2002).

En el mismo orden de ideas, con la intención de conocer la situación de los docentes de Ciencias Básicas se hizo un análisis de los cursos de formación docente ofrecidos por la institución (Portilla & González, 2008) y se encontró que no había alguno que se vinculara directamente con las competencias comunicativas. Aunque las líneas de formación programadas por la Coordinación de Docencia son cuatro, a saber, “Pedagogía y didáctica”, “Tecnología educativa”, “Actitudes y valores en la educación” y “Fortalecimiento académico-institucional”, dentro de estas no se han ofrecido cursos que les ayuden a mejorar su trabajo en el aula dirigidos a los docentes que imparten la asignatura de Comprensión de Textos; adicionalmente, la participación en estos cursos es relativamente baja: del total de profesores en la División de Ciencias Básicas e Ingeniería (435 docentes aproximadamente) solamente el 24.13 % ha asistido a algún curso de este programa, del año 2003 a la fecha (García, Oliver & Vázquez, 2008).

De tal forma que el tema de la sensibilización de los docentes involucrados en el proceso educativo de los futuros ingenieros, sobre la importancia de practicar las competencias comunicativas, cuyo principal objetivo es transformar positivamente la percepción hacia la escritura, la lectura y su comprensión en cada asignatura es fundamental para los docentes que imparten las llamadas asignaturas “duras”, tales como la física, la química y las matemáticas; es importante considerar que para obtener mejores resultados, se debe involucrar a las personas que dirigen la vida académica de la institución.

Sin embargo, en la formación de un docente intervienen muchos factores y en esta institución no hay excepciones; algunos de éstos pueden ser: su formación académica, su antigüedad dentro de la institución, la diversidad de sus intereses, la pertenencia a un campo disciplinario y su cultura académica; elementos que de una u otra forma, influyen en la modificación de su apreciación o en el cambio de sus paradigmas respecto al tema que se alude en este trabajo (Oliver, 2009).

Como se mencionó anteriormente, una creencia muy frecuente entre los docentes universitarios, es que tanto la lectura como la escritura son procesos acabados en años previos al ciclo universitario, al mismo tiempo se manifiesta el desconocimiento de la diferencia entre un lenguaje coloquial y el académico, motivo por el que probablemente muy pocos profesores han reflexionado al respecto. La situación generalizada es aquella en la que el profesor asume que sus alumnos conocen el lenguaje de su disciplina por intuición, no reflexionan sobre la enorme brecha existente entre sus conocimientos y los que el alumno ha logrado asimilar hasta esa etapa de su vida; tampoco consideran que el bagaje de conocimientos de un profesor es, tan solo por su edad, muy diferente al de un alumno que inicia el ciclo universitario (Carlino, 2005).

Otro escenario que se repite frecuentemente, en el caso de los estudiantes, es la dificultad para expresarse en el aula, aclarar sus dudas o hacer aportaciones sobre los temas o conceptos abordados en clase, esta es una situación inquietante y compleja, pues acorde con las tesis de la escuela vygotskiana, el desarrollo cognitivo del sujeto está muy relacionado con el desarrollo

del pensamiento (Vygotsky, 1964), manifestado como un sistema complejo de representación, tanto en el lenguaje oral como en el lenguaje escrito, mismos que con sus propias características, juegan un significativo papel en la adquisición del conocimiento y de la cultura que se transmite en todas y en cada una de las asignaturas del currículum escolar.

Una gran mayoría de los profesores universitarios cuando emiten su opinión sobre los resultados de los estudiantes en las evaluaciones obtenidas al final de un curso, omiten argumentos relacionados con la comprensión de los contenidos, o con el uso de los conocimientos previos y la interpretación en su lenguaje a nuevos conocimientos, tampoco mencionan la dificultad para el manejo de algunos conceptos básicos y sus definiciones, o no se refieren a la apropiación y el uso adecuado de un lenguaje académico acorde con la asignatura que imparten.

Seguramente no ha habido una reflexión profunda sobre este asunto y no la habrá si no hay una inducción institucional. Cabe mencionar que sigue predominando, entre la mayoría de los docentes, el modelo tradicional de enseñanza, donde el profesor expone un tema y el estudiante es un receptor que escucha, toma notas y rara vez lo cuestiona.

Si bien es cierto que se hizo una revisión de las competencias y las funciones del docente universitario acorde con el Proyecto Tuning (Beneitone, Esquetini, González, Marty, Siufi, & Wagenaar, 2004-2007), donde se le redefinen muchas de sus labores esenciales y su desempeño, como su papel de guía del estudiante y un mediador entre sus conocimientos y los procesos de aprendizaje, con un especial énfasis en las competencias que se relacionen con la comunicación, la formación humana, el auto-aprendizaje y la superación continua; evidentemente muchos docentes desconocen o ignoran esta información, entonces este es el momento de aprovechar esta área de oportunidad, pues tarde o temprano cada institución tendrá que incluir en sus planes y programas de todas las carreras que imparten, estas competencias comunicativas.

Marco teórico

Hacia finales del siglo XX, en algunos países de habla inglesa, se desarrolló el concepto de la “alfabetización académica”, aunque existen varias acepciones del término: alfabetización (Braslavsky, 2002), para este caso de manera simplificada se refiere al conocimiento construido alrededor de un discurso (Caldera & Bermúdez, 2007), es decir que cada área del conocimiento humano - la medicina, la ingeniería, la sociología, etc. son algunos ejemplos - tienen su propio lenguaje. El concepto se originó con la intención de que los estudiantes distinguieran las diferencias del lenguaje entre las disciplinas y el lenguaje de uso común o coloquial (Carlino, 2005).

Las evidencias señalan que mientras aprenden los temas de alguna asignatura, los estudiantes, practican la escritura y la lectura en el aula (Carlino, 2002), ambas competencias están limitadas a los contenidos que el profesor trata en cada clase; de ahí la importancia de las lecturas, las tareas o los trabajos extraescolares escritos, que tienen como finalidad reforzarlas los temas vistos en clase (Greybeck, 1999). Sin embargo otro desafío es romper el paradigma que tienen algunos docentes que imparten asignaturas en instituciones de educación superior; donde claramente asocian la práctica de la escritura y la lectura con las actividades básicas desarrolladas en casa o en un ambiente familiar e informal, dejando de lado el rigor científico necesario para su aceptación e integración en la educación formal (Carlino, 2005). Es este el momento oportuno para transformar a los docentes, romper sus esquemas tradicionales y crear una nueva compatibilidad acorde con los estudiantes, desaprender y reaprender, para continuar formando personas que den respuesta a los cambios sociales, tecnológicos, políticos, económicos y culturales del siglo XXI.

El aprendizaje significativo, constructivo y experiencial (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978), siempre se inicia con un estado de motivación o sensibilización, y se concluye cuando se comprueba el nivel de progreso y apropiación, en relación con las metas iniciales planteadas (Beltrán & Pérez, 2004). Pero para definir el proceso de sensibilización es necesario precisar

que cada ser humano percibe sensaciones y responde a estímulos o causas en una situación acorde con su bagaje de conocimientos previos, aunque se encuentre formando parte de un grupo relativamente homogéneo; por este motivo emite sus juicios, responde y actúa según los valores adquiridos en el entorno en el que se desarrolla (Santos & Peira, 2001).

Si la sensibilización, en este caso, es dirigida hacia una actividad con la cual no se está familiarizado, se puede definir como un nuevo aprendizaje, entonces expresado de una forma estricta es un aprendizaje, el mismo que posee tres aspectos o dimensiones fundamentales: la aspiración (la voluntad), representada por la sensibilización; el dominio (la capacidad), en la que se incluye la elaboración, la personalización y la aplicación; y finalmente la decisión (la libertad), en esta parte se encuentra la planificación (Beltrán & Pérez, 2004).

Si el profesor no se compromete voluntariamente a recibir una preparación para que modifique sus arquetipos con respecto a la alfabetización académica, y en consecuencia hacia un aprendizaje significativo, que mejore su motivación hacia la importancia y necesidad de que sus estudiantes practiquen la lectura y la escritura en cada una de las asignaturas que imparte (Carlino, 2005), y prefiere que continúen con la memorización de conceptos, entonces los otros dos aspectos fundamentales del aprendizaje: el dominio y la decisión, no se manifestaran y tampoco observara aprendizajes constructivos en sus estudiantes (Beltrán & Pérez, 2004).

Para iniciar un proceso de sensibilización es fundamental que el profesor reflexione sobre la motivación, reconsiderando que no es un asunto circunstancial y ajeno a la naturaleza humana, solamente así se pueden identificar los tres aspectos fundamentales de la primera fase del aprendizaje significativo, que son: los objetivos que se pretende alcanzar, el punto de partida en el que se encuentra y las circunstancias personales (especialmente cognoscitivas, actitudinales y emotivas) que favorecen o impiden la decisión de aprender. Además es necesario poseer los valores y la habilidad de auto motivación, que son principios trascendentales para mejorar las destrezas propicias para el autoaprendizaje (Beltrán & Pérez, 2004).

Propuesta

Tomando como base el comunicado que la institución recientemente emitió (Universidad Autónoma Metropolitana, 2013), que a la letra dice: “asegurar que los alumnos aprendan no sólo los conocimientos de las disciplinas, sino que desarrollen las capacidades genéricas de pensamiento y comunicación indispensables para su formación académica y para su participación plena en la formulación de propuestas, respuestas y soluciones que demandan las sociedades contemporáneas con el fin de mejorar las condiciones de vida, trabajo y convivencia actuales y futuras” y se apoya en el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2024, que “establece la necesidad de que los alumnos mejoren su comunicación oral y escrita, utilicen sin dificultades los lenguajes formales y apliquen sus conocimientos en la solución de problemas”, es entonces que se piensa en esta propuesta. Si bien, en el documento citado inicialmente se señala la importancia de las capacidades genéricas, su transversalidad y se menciona la necesidad de la reflexión en la formación de los estudiantes acorde con “la comprensión, manejo y elaboración de textos académicos, asociadas a la aplicación de los conocimientos adquiridos y la solución de problemas”, el texto es muy general, en ningún momento se exponen más detalles.

En este comunicado se tienen varios apartados, en los que se separa el lenguaje y la escritura en la universidad, sin embargo solo le da el estatus de lenguaje formal al utilizado en las matemáticas. Adicionalmente se menciona la importancia del español, como un lenguaje de uso común en el país, acorde con el contexto social, económico y cultural que el estudiante debe diferenciar, expresado en el texto, dice: “su adquisición, aprendizaje y manejo correcto requieren ser promovidos sistemáticamente por autoridades, instituciones, educadores y ciudadanos”, y se pretende garantizar el acceso a: “la variedad estándar del español normado por las acade-

mias que se emplea en la escuela”, aunque cabe mencionar que no se especifica a qué se refiere esta variedad.

Se manifiesta que la promoción y la destreza en el manejo del lenguaje, “son parte del compromiso universitario de graduar personas con una educación formal de calidad”, más adelante se incluyen tanto a la lectura como a la escritura en el término “literacidad académica”, el mismo concepto que previamente se identificó como la “alfabetización académica” (Braslavsky, 2002 y Caldera & Bermúdez, 2007 y Carlino, 2005). Además de integrar de manera explícita todos los elementos que la constituyen, es decir, que un egresado debe usar apropiadamente el lenguaje, tanto en la parte oral como escrita, ser capaz de construir definiciones de nuevos conceptos, parafrasear estructuradamente, elaborar argumentos lógicos y hacer análisis abstractos. Entonces este documento brinda “definiciones indicativas del significado de estas capacidades con la finalidad de orientar a la comunidad universitaria” (Universidad Autónoma Metropolitana, 2013).

Tomando como referencia la Legislación Universitaria, en la que se promueve la libertad de cátedra, en el documento mencionado, no se especifica cuál será la metodología a seguir; cuáles estrategias deben ser utilizadas o de qué forma se promoverán sistemáticamente estas competencias comunicativas en el salón de clases; no obstante se asume que el principal promotor será el docente, aunque tampoco se menciona la formación docente que se debe de alcanzar para llevar a cabo esta tarea complementaria, como un proceso paralelo a la enseñanza de alguna disciplina. Se espera que más tarde se divulgue un documento complementario, con directrices para los docentes en este proceso formativo.

Es ineludible crear diferentes estrategias institucionales para sensibilizar a los docentes universitarios, sin olvidar que este es un aspecto influenciado por dos factores: uno es el administrativo y el otro tiene un carácter emocional; probablemente éste último sea el más difícil de tratar porque habrá que vencer la renuencia que se produce en una persona, de manera consciente o inconsciente, ante cualquier iniciativa de cambio de un escenario conocido y habitual dentro de un medio instituido; esta transformación puede ser temporal o permanente a este fenómeno se le ha identificado como una resistencia al cambio (Portilla & González, 2011).

La sensibilización de los docentes partiendo de lo expuesto, tiene la intención de comprometerlos e involucrarlos en esta problemática, para que sistemáticamente reflexionen acerca de las competencias comunicativas; una vez que han advertido y reconocido la enorme influencia e importancia de estas, en su área de trabajo y para su propio beneficio. Si cada docente reconsidera y toma conciencia del valor agregado que le reportará en el mediano plazo la práctica de la escritura y la lectura de temas afines con su asignatura, aun cuando trabajar con estas destrezas le implique más carga y compromiso, observará en sus estudiantes resultados acordes y satisfactorios con las actividades planeadas (Carlino, 2005).

Por los motivos expuestos anteriormente al inicio de todo proceso de sensibilización es necesario tomar en cuenta a todos los involucrados de la comunidad educativa, como los directivos, los docentes y los estudiantes, brindando información clara, suficiente y concreta, sobre los objetivos y beneficios que se esperan obtener durante la práctica de las competencias comunicativas.

Es fundamental precisar que adicionalmente a las herramientas y la formación necesaria de los docentes, es imprescindible el deseo de querer hacer algo por los estudiantes, aprovechar el talento y la experiencia adquirida a través de los años, pues de poco o nada sirven todos los esfuerzos externos cuando un docente no tiene la voluntad y la dedicación para cambiar, tratar de hacer las cosas diferentes y mejor, aplicar en el aula lo que se aprende en los cursos de formación (Marquès, 2009), mismos que a menudo solo sirven para integrar un abultado expediente y justificar una aparente preparación pedagógica.

Para iniciar un proceso de sensibilización es importante hacer una campaña de difusión abundante y posteriormente estimular a todos y cada uno de los docentes interesados en recibir ayuda y acompañarlos durante el proceso, en el caso de que todavía exista confusión sobre los

pasos que habrán de seguir. Se debe partir de establecer una clara diferencia entre los lenguajes, especialmente orientada hacia la “alfabetización académica” de las disciplinas, en este caso concreto, las relacionadas con las carreras de ingeniería, la sugerencia es que se aborde el tema durante un curso de formación sobre la lectura, su comprensión y la escritura de textos científicos (Carlino, 2005).

En cuanto un docente tiene la disposición de transformar sus paradigmas, casi en automático se inicia, de una manera más o menos consciente para él, un proceso. Si bien es cierto que ocasionalmente es acompañado por sus pares, otras veces es duramente criticado por terceros, es entonces que se puede abrir una invitación para que ellos también participen y explicar cada etapa, comentando que cada una de ellas contiene una serie de actividades que deben practicarse con perseverancia, para que el proceso sea exitoso (Rodríguez, 2009).

Como en todo proceso en el que están involucradas personas adultas, es necesario conocer sus características; saber quiénes son; qué desean obtener; cómo reaccionan ante la información proporcionada; el tipo de reacciones (positivas o negativas) que se pueden dar durante el proceso, de tal forma que se mantenga la atención y el interés constantemente, es por ello que debe ser un experto con una amplia experiencia, quien conduzca el proceso, tal vez la búsqueda lleve a considerar no solo un especialista, sino varios, que conformen un buen equipo de formación docente.

Para llevar a cabo este proceso, inicialmente se proponen las siguientes etapas: la formación, el análisis del contexto y la experimentación; en cada una de ellas se proponen actividades complementarias y necesarias para alcanzar los objetivos.

La primera fase es la formación, durante este periodo es muy necesario informarse, investigar y adquirir argumentos fundamentados sobre qué son las competencias comunicativas, cómo nos pueden apoyar en el aula. Aunque pueden ser actividades individuales se sugiere la formación de grupos colaborativos, con varios colegas, y organizar seminarios, asumiendo que es necesario invertir algunas horas del propio tiempo libre para desarrollar estas actividades.

Para dar un soporte firme a esta primera fase, tanto la investigación como el análisis, son actividades ineludibles, radica en leer previamente artículos o textos relacionados con la lectura, su comprensión y la escritura, para comentarlos, hacer presentaciones, aclarar dudas o debatirlos. Explicar la utilidad de las competencias comunicativas en las diferentes asignaturas de los planes y programas de ingeniería para la toma de decisiones.

También se pueden organizar diálogos o pláticas informales con docentes de otras instituciones, en las que se compartan las experiencias o acudir a otros centros educativos que tengan resultados relacionados con las competencias comunicativas, por simple que parezca esta acción, es muy importante ya que durante el intercambio de situaciones ocurridas en el aula, hay una identificación o empatía y se eliminan las dudas y el temor natural ante una situación desconocida: unificar las competencias comunicativas con la enseñanza de la asignatura con la que sí están familiarizados.

El uso de algunos foros y redes sociales, creados especialmente para aclarar dudas y recibir respuestas a temas más concretos, así como la consulta de páginas web, donde las instituciones en el extranjero aporten información sobre estrategias, ejercicios, prácticas, metodologías o se encuentren evaluaciones que puedan ser adaptadas o adoptadas en el contexto propio, puede ser de gran interés.

No se debe olvidar hacer un análisis de los recursos con los que cuenta la propia institución o indagar sobre otros tipos de actividades, de recursos en línea y guardar lo que sea de nuestro interés o utilidad, para contar con un acervo propio, actualizado y organizado, sobre el tema de competencias comunicativas.

Para hacer el análisis del contexto, que es la segunda fase, es preciso conocer el medio en el que se va a desarrollar el proceso y para ello se hace una encuesta sobre las dificultades, sus posibles soluciones y más adelante tomar las decisiones con el menor número de rectificaciones posibles. Definir si hay apoyo de las distintas autoridades institucionales para llevar a cabo un

posible cambio metodológico, que permitan incorporar las competencias comunicativas a todas las asignaturas, pues aunque parezca extraño, en ocasiones, son los directivos quienes limitan esos cambios. En el caso de contar con equipo, material informático o herramientas virtuales, es importante optimizar su uso y organizar las actividades necesarias con los grupos de trabajo.

Partiendo de la información recopilada sobre el medio en el cual se debe dar el proceso, sólo entonces se toman las decisiones. Es evidente que en todas las labores donde se generen las críticas constructivas, la reflexión y la metacognición, permitirán concebir nuevas ideas, propuestas, estrategias o metodologías. Formando un círculo virtuoso con el intercambio de experiencias entre pares.

Finalmente la experimentación es la tercera fase, tal vez es la más importante, pues es aquí donde se presenta el cambio auténtico, al iniciar la propia práctica, sabiendo anticipadamente que se cometerán errores y que se manifestaran dificultades que no estaban previstas, pero de ellas se aprenderá más que con cualquier curso especial o la basta bibliografía revisada previamente. Sin embargo es esencial entender que este es un proceso continuo y progresivo, considerar cada experiencia no resuelta como un desafío personal del que se obtendrá la retroalimentación adecuada para hacer los ajustes necesarios que llevaran a la creación de una metodología personal.

La sugerencia para el docente interesado en el tema de las competencias comunicativas, una vez que ha tomado conciencia en este proceso de sensibilización, es continuar preparándose con un curso especializado de “Formación docente sobre lectura comprensiva de textos científicos”, como la propuesta metodológica reseñada en la Revista Iberoamericana de Educación (Lotti de Santos, Salim, Raya, & Dori, 2008), adicionalmente a su organización, que es muy interesante, la mejor parte es que se ha probado con docentes en Argentina, para proveerles de las herramientas pedagógicas y disciplinarias, e involucrarlos en la lectura, apoyando el intercambio de opiniones sobre un texto especializado, además facilita una tipología para abordar su análisis y plantear las contradicciones didácticas que supone el trabajo con textos especializados, potencialmente promueve el trabajo interdisciplinario con los responsables de los diferentes espacios curriculares que permite acrecentar las competencias para trabajar con los textos de especialidad desde un enfoque discursivo.

Conclusiones

El proceso para la sensibilización sobre la alfabetización académica depende de múltiples factores, sin embargo es necesario involucrar a toda la comunidad educativa relacionada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje en esta nueva cultura académica, que permitirá el desarrollo exitoso de los futuros egresados de cualquier institución educativa de estudios superiores.

Entonces, sí los docentes son la parte fundamental de este proceso de cambio, son ellos quienes deben tomar conciencia de la importancia de incluir la lectura, su comprensión y la escritura en todas las asignaturas que imparten hasta convencerles que el incremento y la mejora de estas capacidades en los alumnos les permitirán aprender mejor, crear y comunicar óptimamente sus ideas y emitir sus pensamientos razonadamente (Carlino, 2005).

Indudablemente tanto la lectura y su comprensión, así como la escritura que permite expresar con claridad las ideas y los pensamientos, son competencias de las cuales dependerá la evaluación de los alumnos durante sus estudios y más tarde se reflejara categóricamente en su éxito como profesionistas.

REFERENCIAS

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2, illustrated ed.). (O. f. Michigan, Ed.) Holt, Rinehart and Winston.
- Beltrán, J., & Pérez, L. (2004). *El proceso de sensibilización*. Foro Pedagógico de Internet. (U. C. Madrid, Ed.) Madrid, España: Fundación Encuentro.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2004-2007). *Turning America Latina Publicaciones de la Universidad de Deusto*. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de Tuning America Latina: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Braslavsky, B. (Noviembre de 2002). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida*. OIE. Recuperado el 12 de abril de 2013, de http://oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (Junio de 2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37). Recuperado el 15 de abril de 2013 de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000200010&script=sci_arttext
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*. Madrid, OEI. Recuperado el 11 de mayo de 2010 de: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/279carlino.pdf>
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (1a Edición, 6a Reimpresión ed.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- García, N., Oliver, L., & Vázquez, A. (2008). *Las profesoras de la UAM-Azcapotzalco en el Programa de Formación Docente*. Coordinación de Docencia-UAM Azcapotzalco. Recuperado el 30 de octubre de 2013 de http://www.azc.uam.mx/coord_general/docencia/03profesoras.pdf
- González M.C., Bastien M., Marroquín E., Portilla M., Salazar R., Vázquez, E. (2003). *Acciones innovadoras para impulsar la eficiencia terminal en las carreras de ciencias básicas e ingeniería en la UAM-A*. Conferencia Nacional de Ingeniería ANFEI XXX. Chihuahua, Chihuahua, México. pp. 180-195
- González, J., & Wagenaar, R. (20 de marzo de 2006). *Publicaciones de la Universidad de Deusto*. Recuperado el 20 de marzo de 2011 de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_
- Greybeck, B. (1999). La metacognición y la comprensión de lectura. Estrategias para los alumnos del nivel superior. *Revista Educar*, 8. Recuperado el 14 de abril de 2013 de: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/08/8barbara.html>
- Lotti de Santos, M., Salim, R., Raya, F., & Dori, M. G. (25 de febrero de 2008). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 25 de mayo de 2013 de <http://www.rieoei.org/2023.htm>
- Marquès, P. (27 de abril de 2009). Reflexiones sobre las TIC y la formación del profesorado. Chispas tic y educación. *Blog Pere Marquès*. Recuperado el 10 de junio de 2013 de <http://peremarques.blogspot.mx/search/label/FORMACION>
- Oliver, L. (2009). *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, Memoria Electrónica. Recuperado el 25 de octubre de 2013 de IX Congreso Nacional de Investigación Educativa <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1177690183.pdf>
- Portilla, M., & González, M. C. (2008). *Un análisis retrospectivo para un programa de formación docente. Un estudio de caso*. 1er Congreso Internacional de Formación de Profesores de Educación Superior. Mexicali, Baja California, México.

- (2010). Necesidades reales de formación en los docentes universitarios para las carreras de ingeniería. Artículo presentado en Itson (Ed.), Quinto Congreso Internacional De Educacion 2010. 1, págs. 310-318. Obregon, Son.: Itson.
- (2011). La Formacion Docente y la Resistencia al Cambio, retos de la profesionalizacion del docente universitario. Artículo presentado en F. d. Posgrado (Ed.), I Congreso Internacional de Educación Universitaria y Practicas Educativas Innovadoras (págs. 841-852). Netzahualcoyotl, Edo. de Méx.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rodríguez, M. J. (17 de julio de 2009). Proceso del docente que usa las TIC por primera vez. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. *Educa con TIC*. Recuperado el 10 de junio de 2013 de <http://www.educacontic.es/blog/proceso-del-docente-que-usa-las-tic-por-primera-vez>
- Santos, S. M., & Peira, R. P. (2001). Un programa de educación ambiental experiencias en la formación de docentes de la red pública de enseñanza fundamental y media. *Revista de Educación en Biología*. Recuperado el 26 de abril de 2013 de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2702947>
- UAM-A. (2006). *Reporte de Empleadores*. Universidad Autonoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Recuperado el 29 de mayo de 2013 de http://www.azc.uam.mx/sieec/Respaldo/index_archivos/Resultados/SisInfEEE/Empleadores/RepEmpleadoresCBI-Azc.pdf
- (s.f.). *Perfil Docente*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de: http://www.azc.uam.mx/coord_general/docencia/PerfilDocente.pdf
- (30 de abril de 2013). Catálogo de capacidades genéricas. *Comunicación Social*. Recuperado el 18 de mayo de 2013 de: http://www.uam.mx/comunicacionsocial/_academicos/DFCCG.pdf
- (2012). UAM-A, CBI. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de http://cbi.azc.uam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=1287&Itemid=545
- Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Lautaro.

SOBRE LOS AUTORES

Margarita Portilla Pineda: Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México. Ingeniera Química Industrial, Maestra en Ingeniería de Alimentos y Biotecnología, Maestría en Educación, Pasante del Doctorado en el Área de Pedagogía. Candidata a Doctor en Ciencias en el Área de Pedagogía.

María del Carmen González Cortés: Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México. Ingeniera Química, Maestría en Química con especialidad en Inorgánica, Doctora en Ciencias en el Área de Pedagogía.

Javier Ramírez Angulo: Profesor Investigador invitado en la Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, México. Ingeniero Químico Industrial, Maestría en Ingeniería de Alimentos y Biotecnología, Maestría en Ingeniería Ambiental, Maestría en Educación con Acentuación en Ciencias, Candidato a grado de la Maestría en Ingeniería Química, Doctor en Tecnología de Alimentos.

Estudio de trasmisión de valores éticos

Pablo Müller Ferrés, Universidad Católica de Temuco, Chile
Nathaly Vera Gajardo, Chile

Resumen: *El presente estudio se enfoca en la transmisión de valores morales y éticos a los alumnos de educación superior en el aula. Esto ya que se considera fundamental no solo entregar conocimientos específicos referentes a una disciplina en particular, si no que colaborar en la formación integral de los futuros profesionales, ya que estos serán los líderes del mañana. Se enfoca en el caso particular de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de Temuco, se utilizó el método de observación participante con cliente oculto para poder obtener la información sin alterar la conducta del investigado. Se verá que los datos obtenidos constituyen una realidad compleja en el área, ya que no se han generado los espacios necesarios para poder establecer una interacción que permita un mejor trabajo en ésta área. Se presentan las conclusiones con los resultados obtenidos y una valoración del trabajo de campo y sus limitaciones, se analiza una propuesta para poder generar un mejor trabajo en el campo en cuestión y de esta forma desarrollar una mejor formación general de los alumnos.*

Palabras clave: *ética profesional, pedagogía, moral, calidad profesional*

Abstract: *This study focuses on the transmission of moral and ethical to higher education students at classroom. This is seen as essential not only deliver specific knowledge regarding a particular discipline, but will assist in the formation of future professionals, as these will be the leaders of tomorrow. It focuses on the particular case of the Faculty of Engineering of the Catholic University of Temuco, the method of participant observation with hidden client was used to obtain the information without altering the behavior of the subject. It will be seen that the data obtained is a complex situation, as they have not generated the necessary space to establish an interaction that allows a better job in this area. The findings with the results and an assessment of fieldwork and its limitations are presented a proposal to generate a better job in the field in question and thus develop a better overall education of students is analyzed.*

Keywords: *Ethics, Education, Moral, Professional Quality*

Introducción

Actualmente ingresan a la educación superior chilena cerca de 260.000 alumnos al año (Ministerio de Educación Chile), de los cuales egresarán una cantidad muy similar, por lo que se requiere que los profesionales que están siendo formados en las casas de estudio superior reciban una formación completa.

Así no solo se debe procurar la calidad profesional, respecto a los conocimientos técnicos que requiere un profesional, si no velar porque su desempeño profesional se enmarque dentro de normas éticas y morales atinentes a su profesión (Vargas & Condori, 2000).

En el desarrollo del presente estudio se revisará qué se entiende por ética, moral y valores, y cómo afectan estos a la labor docente y la opinión de los alumnos, para finalizar con algunas propuestas sobre el tema valórico moral y sobre la ética profesional.

Por último se realizará una valoración global de la investigación, en las conclusiones por parte del autor de la misma.

Parte de la importancia de este estudio radica en la poca investigación realizada en este campo (Hirsh, 2012), ya que la mayor cantidad de información se ha enfocado en señalar de manera general la función de las universidades en la profesionalización refiriéndose a la literatura especializada y documentos institucionales.

Otro factor relevante de a investigación es lo que Hirsh (2011) denomina “dilema en la conducta ética del profesor”, si bien en este estudio no se aborda su actuar, sí se trabaja con su discurso, que es parte del ejemplo que entrega a los alumnos y, por ello, parte de la formación de los mismos.



Marco teórico

Para introducimos en la temática a tratar se debe partir por entender qué es lo que se considera como ética, valor y moral.

Si bien ética proviene del griego “*ethos*” (costumbre) y moral del latín “*mores*” que también significa costumbre, existe una gran diferencia filosófica en cuanto a los términos. La ética, como define Hortal (1996) tiene que ver con la esencia del ser humano, mientras que la moral, tiene que ver con la parte cognitiva.

De esta forma se puede hacer una distinción, ya que no se podría enseñar “ética” por ser una parte intrínseca del ser humano; pero sí, transmitir la moral. Esto hace cambiar en una forma bastante importante el estudio, así como el enfoque que se debe tener sobre el tema.

Si se considera que la moral viene de la parte cognitiva, es absolutamente moral el circo romano y la matanza de gladiadores, más no ético, es por esto que la moral que se transmite dentro de la sala de clases es imprescindible a la hora de formar alumnos (Rodríguez, 1999).

Como dice Rodríguez (1999) el profesor universitario tiene un papel central en la formación moral del alumno, ya que lo está formando como profesional y para desempeñarse en el mundo laboral.

En nuestra sociedad existen muchas actividades en las que no acabamos de saber para qué sirve lo que hacemos o a quién dañamos cuando lo hacemos mal. Por ahí tendría que empezar todo planteamiento de una ética profesional: ¿a quién y para qué sirve el ejercicio de una determinada profesión? Eso a veces se nos escapa, lo perdemos de vista, no es fácil decirlo, sobre todo cuando no hablamos en abstracto si no en concreto (Hortal, 1996, p. 4).

Si se quiere responder a la pregunta planteada en el párrafo anterior, se debe, primero ver qué es lo que se entenderá por ética luego definir que es un profesional, para poder entrar, luego a ver como se encaja esto con la práctica docente.

Ética

La ética es una rama de la filosofía que estudia el sentido de los actos humanos y su relación con el bien. La palabra ética viene del griego *ethos*, que significa carácter, costumbre. En este sentido, la ética es considerada como una teoría del carácter y de las costumbres (Münch, L; 2009).

De esta definición podemos tomar claramente el sentido de relevancia que tiene el tema en la formación de profesionales, pues nos refiere al quehacer y su interpretación en búsqueda del bien común.

Para poder identificar este bien común debemos identificar, entonces, a qué nos referiremos, por ello se entregará a continuación una breve historia de lo que entendemos se ha entendido por ética a través del tiempo, para ello nos basaremos en el Manual de Ética editado en 2004.

Historia Filosófica de la Ética

Aristóteles

- Ética de la Felicidad
Todo su concepto moral se basa en la Felicidad.
Toda la ética del hombre consiste en organizar su vida para conseguir la felicidad. No es que se tienda a ella, sino que es una realidad inherente al hombre.
La Felicidad es el bien supremo, su fin y la justicia de la vida.
- Ética de la Virtud
La Felicidad se obtiene mediante la virtud.
La Felicidad es la fuente de la virtud.
- Dimensión Política o Ciudadana de la Ética
La ética de Aristóteles tiene una dimensión política. La ética está subordinada a la política.

La ética se divide es:

-Monástica: Se ocupa de la vida de la sociedad doméstica.

-Política: Se ocupa de la sociedad civil. El bien mayor de todos es la comunidad política (es decir, la ciudad).

- Anotaciones Críticas

Es elitista Acepta y justifica las diferencias de clases.

Supone la tranquilidad del hombre libre: Es una moral para tiempos de calma y no se adapta a contradicciones.

Se basa en teoría y no en praxis.

No considera el egoísmo para querer alcanzar el fin último (la felicidad).

Estoicismo

Su ideal es vivir conforme a la naturaleza, imitar a la naturaleza.

Su perfección moral es la ausencia de pasión, dolor. Consigue la ausencia de pasión por medio de:

- No dejarse turbar ni por el destino, ni por los acontecimientos.
- Conciencia de la dignidad humana: existe una igualdad profunda entre todos los seres.

Actúa conforme a lo que conviene a la naturaleza.

El hombre no se siente ciudadano de una ciudad (polis), sino de una comunidad (cosmópolis).

- La crítica que se le puede hacer al Estoicismo es:

Individualismo: casi no existe la dimensión social del comportamiento ético

Orgullo perfeccionista: presenta al hombre reflejado sobre sí mismo; egoísta y seco.

Hedonismo

Es bueno todo aquello que aporta placer y es malo lo que lo impide y por lo tanto atrae el sufrimiento. La magnitud máxima del placer es la eliminación de todo dolor.

No es posible vivir placenteramente sin vivir sensata, honesta y justamente. Quien no consigue estos presupuestos no puede vivir con placer.

Por medio del poder y la realeza se procura la seguridad frente a otros. Si la vida es segura, se ha conseguido el bien de la naturaleza.

Ningún placer por sí mismo es un mal.

No se acrecienta el placer de la carne si no se ha extirpado el dolor. La carne concibe los límites del placer como ilimitados.

Santo Tomás

La moral se organiza en torno al esquema de las virtudes:

- Las 3 teologales (Fe, Esperanza y Caridad), y
- Las 4 cardinales: (Prudencia, Justicia, Fortaleza y Templanza).

Su fin es llegar a Dios por medio de la vida en caridad.

Descartes

El ideal ético queda reducido a una situación providencial o de "mientras tanto". Mientras tanto se resuelve la duda teórica.

Sus máximas:

- Obedecer las leyes y costumbres del país, conservando y manteniendo la religión.
- Ser libre y resuelto en las acciones.
- No anteponer los deseos personales al orden del mundo. Obrar lo mejor posible.

Crítica a Descartes

Inseguridad.

Hace de la "duda" el método de su filosofía. No admite ninguna verdad sin que se admita la duda. Busca no errar.

Todo es falso... menos su existencia. No hay nada cierto sino él.

Kant

Sustituye la moral del bien y la felicidad, por una moral del puro deber.

Elimina de la ética todo lo que supone interés. Aunque el bien forma parte de la actuación del hombre, nunca puede dejar de jugar un papel formal (de motivación determinante) en la intención del acto moral.

Radica la bondad moral en la "buena voluntad". Sólo puede encontrarse el valor moral en la voluntad humana.

El Reino es el enlace entre los hombres y las "leyes comunes". Más, como las leyes determinan los fines, puede pensarse que "todo" es un todo de fines. Es decir, "un reino de fines". Todos los seres racionales están sujetos a la ley de cada uno y respecto a los demás, y por lo tanto, nace un enlace sistemático de los hombres por leyes comunes. Como esas leyes proponen referir a los seres unos con otros como fines y medios, puede llamarse "un Reino de Fines".

El criterio fundamental para una ética de la persona, es la consideración del hombre como un fin en sí y la idea de las relaciones interpersonales como un reino de los fines en sí.

Marx

El hombre gira en torno a los siguientes conceptos:

La praxis: Ya que el hombre es un ser que transforma la naturaleza con su trabajo, es decir transforma las relaciones de producción.

Alienación: Por la separación entre el trabajador asalariado de un trabajo que no le pertenece y por lo tanto, para liberarse de esta esclavitud, se debe apropiarse del trabajo, para que de este modo dejar de vivir alienado y ser libre.

El hombre nuevo: Vive en un mundo sin explotación, sin propiedad privada, sin la división entre la burguesía y proletariado. Mundo en que se ha superado toda alienación.

Nietzsche: testigo del vacío moral

Protesta contra la pretensión de pretender la existencia humana desde una moral de esclavo (frente a Dios) o de rebaño (somos todos iguales).

Lo único que justifica la moral es la voluntad del dominio. Toda moral sana esta dominada por el instinto de la vida. Supone cambiar la moral de esclavo por la moral de los "señores". La bondad tiene su origen en los hombres superiores (por situación o elevación del alma).

La meta del hombre es el Superhombre (que se determina por la voluntad del poder; el hombre cuya creencia es lo que se quiere desde la voluntad del poder).

Utilitarismo

- Lo decisivo es conseguir la mayor suma posible de placeres (en cantidad y calidad).
- El placer y la exención del dolor, son las únicas cosas deseables como fines.
- Se entiende por felicidad el placer y la ausencia del dolor. Se entiende por infelicidad, el dolor y la ausencia de placer.
- Existe una jerarquía de placeres

Como se puede ver en estos autores, el concepto de ética es bastante diferente de unos a otros, pero todos mantienen el concepto de raíz, que es la inherencia de la ética al ser humano, ninguno separa esta del hombre o la contextualiza a la época.

Se puede concluir que la ética, si bien ha sido entendida desde diversos ángulos según el período histórico en que se ha analizado siempre plantea la característica de atemporalidad; la ética no cambia, no es transable ni se diferencia por culturas. Junto a lo anterior al ser ésta inmutable no depende del contexto y no puede ser transmitida, es natural a la conciencia humana.

Luego el bien común es el mismo en todas las épocas y responde, principalmente, a un concepto de sociedad. Pero cómo entendemos esta sociedad y la creamos en el tiempo no es un tema propio en la ética, por ello necesitamos más información para trabajar.

Moral

La moral debe convertirse en un ámbito de reflexión individual y colectiva para así aproximar a los jóvenes a conductas y ámbitos más coherentes con los principios y las normas que haya interiorizado. La educación moral quiere formar criterios de convivencia que refuercen valores como la justicia, la solidaridad, la cooperación o el cuidado de los demás.

Entender de este modo la moral nos da razones suficientes para justificar la conveniencia de que hoy el sistema educativo formal se ocupe de ella, en primer lugar, es evidente que en muchas escuelas esta a sido, y sigue siendo, su principal funcionalidad educativa, aunque no use el rotulo de "educación moral" (Molina, Silva & Cabezas; 2005).

La educación moral pretende colaborar con los jóvenes para facilitarles el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientar de forma racional y autónoma en aquellas situaciones que les plantea un conflicto de valores. La educación moral racional en situaciones de conflictos de valores sería mejor considerarla como lugar de entendimiento y de creatividad colectiva, como lugar de dialogo y, quizá, de acuerdo entre personas y grupos. Podría decirse que la moral y la socialización son dos aspectos de la educación en búsqueda de equilibrio.

Valores

Se considera "Valor" a aquellas cualidades o características de los objetos, de las acciones o de las instituciones atribuidas y preferidas, seleccionadas o elegidas de manera libre, consciente, que sirven al individuo para orientar sus comportamientos y acciones en la satisfacción de determinadas necesidades (Vargas & Condori, 2000).

Por su configuración mental o espiritual, el hombre no vive en un mundo sumergido por cosas materiales, sino en un ambiente de valores, símbolos y señales. Ante esto, es necesaria una exacta comprensión de los valores.

Los valores se fundan en dos puntos:

1. Un sujeto dotado de necesidad de motivación.
2. Un objeto, una persona, una actitud, algo, en fin, capaz de satisfacer o atender la exigencia del sujeto.

En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. Hablar de valores humanos significa aceptar al hombre como el supremo valor entre todas las realidades humanas, y que no debe supeditarse a ningún otro valor terreno, dinero, estado o ideología, por ello los valores están presentes en toda sociedad humana.

La sociedad exige un comportamiento digno en todos los que participan de ella, pero cada persona se convierte en un promotor de valores, por la manera en que vive y se conduce. Desde un punto de vista socio-educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona.

Los Valores son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

Max Scheler presenta la siguiente escala de valores

De lo agradable y desagradable que corresponde a la naturaleza sensible, en general.

1. Vitales, cuya categoría fundamental son "lo noble" y "lo vulgar". Tienen que ver con la valoración de lo humanamente vital: la juventud, la lozanía, la vitalidad, etc.
2. Espirituales; éstos comprenden:
 - Los valores estéticos (la belleza).
 - Los valores jurídicos (la justicia).
 - Los valores del conocimiento puro (la verdad).
3. Religiosos, que se expresan a través de "lo sacro" y "lo profano". Este valor Funda, sostiene a los anteriores por ello es el valor supremo.

A estas alturas se puede, fácilmente, entender por qué es preciso hacer parte de la formación permanente de los alumnos el concepto de “actuar moralmente” o con ética, que no basta solo con una cátedra denominada “Ética” o algo por el estilo, si no que debe ser un apoyo de todos los Docentes para el poder realmente formar personas y no máquinas llenas de conocimientos. Es por esto que se considera que la imagen que proyecta el docente con su ejemplo y su discurso es fundamental en ello y esto último es lo que se estudia en ésta investigación.

Definición de profesional

Para poder entender por qué es relevante este tema en forma transversal y no de un “curso específico” de la formación profesional se utilizará la definición entregada por Hortal (1996), o mejor dicho, el conjunto de características necesarias para que pueda ser considerado profesión:

1. Dedicación estable a un conjunto de actividades que tienen una función social específica.
2. La profesión es, para el profesional, su medio de vida.
3. Cuerpo específico de conocimientos del que carecen los que no son profesionales (expertos/legos).
4. Transmisión Institucionalizada de los conocimientos a los nuevos profesionales, se requiere de una acreditación y un certificado académico que lo acredite como tal.
5. Control profesional sobre el ejercicio de la profesión, la constitución de colegios que supervisen el correcto desempeño de los profesionales y puedan sancionarlos impidiendo la práctica de la profesión¹.

En general esta caracterización nos permite situar al Docente Universitario dentro de la categoría de profesional, a pesar que en muchos casos no se trate de profesores titulados de esta profesión, lo que si se cumple con los requisitos aquí expuestos.

Métodos

Este estudio utilizó el método de investigación participativa en la versión de encubierta.

Colaboraron para el acceso al campo alumnos de las carreras de la Facultad de Ingeniería, cada uno de ellos realizó un registro auditivo de todas sus clases durante 30 días, para conocer si los profesores trabajan en la transmisión de moral y valórica a sus alumnos.

La elección de este método (que puede ser considerado cuestionable al “engañar” al docente) es la mejor forma de poder obtener resultados de genuinos respecto al comportamiento de los docentes, ya que si ellos saben que están siendo monitoreados instintivamente cambiarán su actuar, esto es lo que Lavov (Citado en Corbetta, 2003) llama paradoja del observador.

¹ Esto en Chile no existe, a pesar de la existencia de colegios ellos no tienen ninguna injerencia en el desempeño de sus asociados, incluso no es necesario afiliarse al correspondiente colegio para poder ejercer la profesión.

Sujetos

Se seleccionaron 5 cursos de un promedio de 50 alumnos cada uno de las carreras de Ingeniería Comercial, Ingeniería Civil Plan Común, Ingeniería Civil Ambiental, Ingeniería Civil Química y Contador Auditor.

En general se intentó determinar cuanta importancia y en que sentido los profesores inculcan valores morales y éticos en los alumnos de pregrado, por lo que los sujetos de estudio son los profesores en sí, no la facultad, sus alumnos u otro.

Objetivos

En este estudio se revisó la forma en que los valores éticos y morales se transmiten en el aula, para ello se recurrió al método de investigación participante para revisar in situ como es esta transmisión en diversas materias.

Concretamente se pretendió:

1. Medir el nivel de transmisión valórica a los alumnos.
2. Nivel de absorción de estos valores de los alumnos.
3. Presentar propuestas para mejorar el nivel de transmisión/recepción de valores.

Metodología

Se optó por el método de investigación participativa (Hernández, Fernández y Baptista; 2010) utilizando alumnos como investigadores de diversas clases de pregrado impartidas en horario diurno, en las cuales ellos están inscritos.

El método elegido tiene base en la observación directa del entorno académico de cada clase y de esta forma poder analizar cual es el contenido “no específico” incluido en la cátedra.

Se esperaba poder utilizar estos contenidos para revisar como influyen en la conducta de los estudiantes y en su comportamiento.

El proceso de recolección de datos se realizó desde el inicio del semestre lectivo (5 de agosto de 2013) a la semana de anterior al receso por fiestas patrias (semana del 9 al 13 de septiembre de 2013), considerándose este tiempo un período prudente de observación, ya que incluye un total de 12 a 15 horas lectivas por cátedra, dependiendo de su carga semanal.

Los datos se recogieron mediante la observación, grabación de clases y cuadernos de investigación, finalmente se plantea una entrevista con alumnos al azar de cada curso para ver su opinión respecto al tema.

Análisis e interpretación de datos

El análisis de los datos se realizó en relación al tiempo dedicado a cada tema en la hora de clases, así se cronometró los tiempos y pausas hechos por el profesor para referirse a temas no relacionados en forma directa con la clase en curso.

Se dividió estos tiempos según el porcentaje que dedica a cada tema en las siguientes categorías:

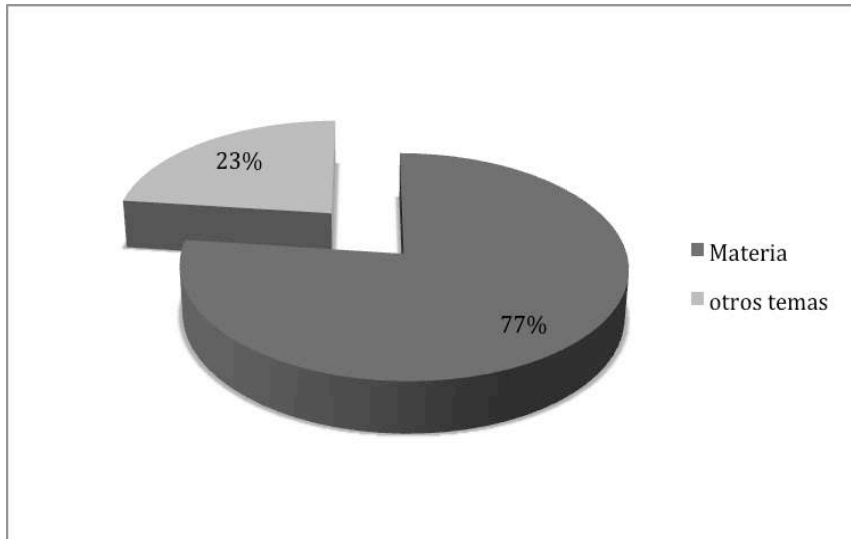
1. Formación Valórica (ejemplos del día a día, contrastes con la materia y sus repercusiones, consideraciones puntuales).
2. Anécdotas Personales.
3. Comentarios Sociales (contingencia nacional o intencional).
4. Otros (medidas disciplinarias (llamados de atención), interrupciones por parte de alumnos, interrupciones por externos, etc.).

Luego de ésta observación se procedió a entrevistar a los alumnos (5 de cada clase) para ver su opinión respecto a la relevancia del tema ético/moral así como de la interpretación que hacen del profesor en esta materia.

Los resultados obtenidos, más que sorprendentes pueden catalogarse como alarmantes.

Como muestra la Figura 1, es bastante poco el tiempo dedicado a temas que no sean exclusivamente relacionados con la materia o tópico en cuestión, esto se entiende en el marco de que su que hacer es principalmente orientado a entregar conocimientos específicos de sus respectivas áreas.

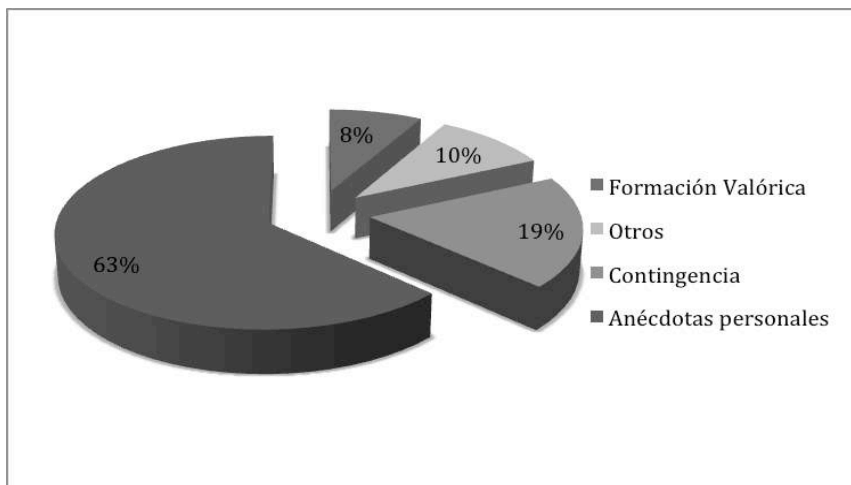
Figura 1: Distribución del tiempo de clases



Fuente: elaboración propia 2013.

El tiempo dedicado a Otros Temas es el que se analizó para obtener las categorías mencionadas anteriormente, esto para considerar cuando el profesor no está enfocado en su materia, los resultados se expresan en la Figura 2.

Figura 2: Distribución del tiempo por categorías



Fuente: elaboración propia 2013.

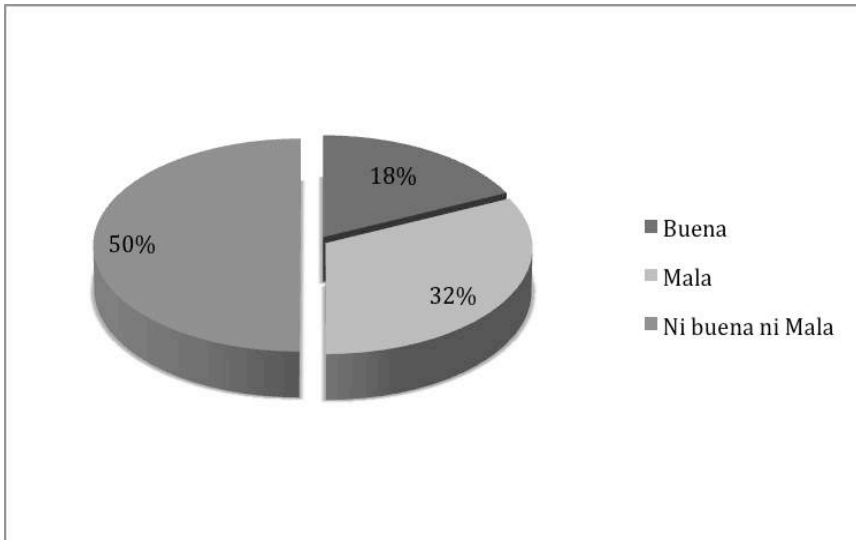
Se puede apreciar que el mayor tiempo dedicado es a contar experiencias anecdóticas (se excluyen las experiencias con contenido ético, moral o valórico) y que el menos tiempo es el dedicado a la transmisión de valores.

Lo que realmente alarma de esto es que si consideramos que es solo un 8% del 23% que no se está traspasando conocimientos específicos nos da que menos del 2% del tiempo realmente se está empleando en transmitir valores a los alumnos, esto es poco más un minuto y medio por cátedra.

De esta forma no es de extrañar que los profesionales no tengan una preocupación real por los valores morales ni presten mayor atención a los problemas ciudadanos comunes.

Respecto a la entrevista a los estudiantes esta entrego los siguientes resultados, mostrados en la Figura 3.

Figura 3: Clasificación de los alumnos a sus docentes respecto a la trasmisión de valores



Fuente: elaboración propia 2013.

Como se ve respecto a los alumnos, la mayoría considera que los profesores no hacen un buen trabajo transmitiendo valores morales (o formando éticamente) a los alumnos, si no que en general consideran su labor deficiente, a pesar de que el 50% la considera “Ni buena ni mala”.

El problema de esta categorización es que si consideramos como dice Rodríguez (1999) que es de vital importancia la formación valórica por parte de los docentes universitarios esto puede ser bastante grave en el futuro de no solo de la Institución Universitaria, si no a nivel nacional, ya que son estos los profesionales lo que serán el recambio de la alta dirección (política económica, social) en el futuro, y de hecho en un futuro no muy lejano.

Conclusiones

La principal conclusión que se obtuvo de este estudio, es la falta de profundidad y tiempo destinado por docentes y estudiantes en el tema. La mayor parte de los profesores está más concentrado en terminar sus programas académicos que en entregar una formación holística del alumnado.

Los alumnos por su parte consideran que no es importante la formación valórica, ya que eso es:

“Criterio de cada uno, o sea, cuando estás en la pega (trabajo), cachai (sabes) que es lo que tienes que hacer y como”

“Naaa, eso de los valores es para los que estudian filosofía”

“Con los valores que me formaron cuando niña tengo suficiente”

Estos tres comentarios muestran claramente cual es el nivel problema.

Se infiere, finalmente, que el tema Valórico está mal enfocado, ya que no se trata de si se pasa o no, sino de *cómo* se hace esto. Podemos, por ejemplo, utilizar el sistema de casos (Molina y otros,

2005) en que el alumno enfrente problemas valóricos o morales para de esta forma reforzar su formación profesional.

Si bien el tema es muy interesante y da para seguir sobre él por muchas páginas más se considera que el valor principal está en la medición real del tema, es así como efectivamente podemos *medir la calidad* del profesional, así como del docente. No es mejor el que más sabe, si no el que sabe como aplicarlo mejor.

Respecto a la presente investigación, se considera que algo de suma relevancia, es la aplicación por vez primera de metodología cualitativa y no cuantitativa, a pesar de haber sido llevado a porcentajes pues esto es solo para poder clasificar los resultados.

Se considera también que este trabajo sirve para reflexionar y mejorar el quehacer pedagógico ya que al revisar las clases de otros docentes se pueden observar muchas falencias involuntarias que se podrían mejorar como Profesionales de la Educación.

Propuestas

Lo primero que resalta y que fue comentado en la conclusión es la poca relevancia del tema mostrado tanto por educadores como por educandos, de esta forma es complejo el poder diseñar propuestas que realmente sean efectivas e interesen a ambos participantes.

Sin embargo se considera que se podrían hacer algunas propuestas concretas, además de la ya citada en la conclusión sobre trabajos de casos.

Respecto al docente

Una forma de motivar al profesor a hacer su tarea formadora es el fortalecimiento de sus lazos con los alumnos. En general los docentes son a tiempo parcial y de una o dos cátedras, si bien esto ayuda a que exista una visión más pluralista de la profesión, esto dificulta la capacidad de formar lazos reales con los educandos, es así que se recomienda un aumento en el trabajo extracurricular y de la cantidad de cátedras que tienen en el área (siempre que esto sea posible).

También es útil el *formar* al docente, pues muchas veces no cuenta con las herramientas necesarias para validar en enfoque curricular de la Universidad, esto puede solucionarse con talleres o seminarios que les entreguen las herramientas necesarias para hacer de su práctica pedagógica un trabajo reflexivo y coherente y con el marco curricular planteado para así plasmar en sus alumnos no sólo teorías y conocimientos técnico, sino también entregarles los lineamiento éticos y valóricos que darán a estos futuros profesionales un sello de excelencia.

Respecto al alumno

Se debe motivar al alumno a interesarse en los valores morales y éticos de su profesión, así como ayudarlo a entender que el hecho de ser un adulto que ha “decidido su futura profesión” no lo convierte un adulto completo y formado. Hacerle ver que el proceso de formación es permanente en el ser humano. Esto puede abordarse de muchas formas, desde ejemplos prácticos hasta juegos de rol dentro de las cátedras que permitan este tipo de actividades, pero por sobre todo tocando temas de actualidad que comprometan una postura ética en ellos.

Debe entregársele las herramientas necesarias que potencien el desarrollo de habilidades de discernimiento y comprensión del entorno social en que está inmerso y cuál es el aporte real que se espera de ellos como profesionales, más allá de la parte instructiva, como dice Hortal (1996) explicarle las características que lo hacen parte de una profesión y qué es lo que se espera en retribución por parte de la sociedad.

Recomendaciones para futuras investigaciones

En el marco de las investigaciones futuras que pudiesen desarrollarse se recomienda enfocar el estudio en las carencias mostradas en éste, por ejemplo se puede intentar trabajar con un grupo más

amplio de cursos y docentes, utilizar la misma metodología para no alterar los resultados y de ser posible revisar otros temas de interés tratados en cada carrera.

Agradecimientos

A la Dra. Gloria Pérez Serrano, por enseñarme esta interesante técnica de investigación, a los alumnos que participaron de ella Constanza, Luis y Adán, mantengo sus apellidos en reserva por motivos obvios y a la Dra. Ximena Petit-Bruelin por su apoyo constante en el que hacer institucional.

REFERENCIAS

- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas para educación social* (edición revisada). Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). CV, México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Hirsch, A. (julio - diciembre, 2011). Dilemas, tensiones y contradicciones en la conducta ética de los profesores. *Sinéctica*, 37. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=524_dilemas_tensiones_y_contradicciones_en_la_conducta_etica_de_los_p
- (2012, septiembre). *Estado del conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional*. Presentada en la IX Jornada Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Recuperado de http://www.iberopuebla.edu.mx/servicios/memorias/files/panel_estados_del_conocimiento/estado_del_conocimiento_sobre_valores_profesionales_y_etica_profesional.pdf
- Hortal, A. (1996). *Siete tesis para repensar la ética profesional*. Madrid, España: Desclée de Brouwe.
- MacIntyre, A. C. (2006). *Historia de la ética*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación (2012). *Deserción en la Educación Superior en Chile*. MINEDUC: Serie Evidencias.
- Molina, A., Silva, F., & Carlos, C. (2005). Concepciones teóricas y metodológicas para la implementación de un Modelo Pedagógico para la formación de valores en estudiantes universitarios. *Estudios pedagógicos*, 31(1), 79-95.
- Münch, L. (2009). *Ética y valores*. México: Trillas.
- Rojo, M. R. (1999). El componente educativo en el rol del profesor universitario. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 2(1), 8.
- Scheler, M. (2000). *El formalismo en la ética y la ética material de los valores*. Madrid, España: Caparrós.
- Vargas, N., Condori, H. (2000). *Educación en valores, un punto de vista particular*. Monografía, Universidad Nacional de Perú.

SOBRE LOS AUTORES

Pablo Müller Ferrés: Ingeniero Comercial por la Universidad Mayor de profesión, posee un, Magister en Administración de Empresas y un Magister en Pedagogía por la misma casa de estudios, Magister en Finanzas por la Universidad de Lleida así como un Doctorado en Educación Social por la UNED. Actualmente se desempeña como director de la Carrera de Ingeniería Comercial en la Universidad Católica de Temuco donde es Profesor Investigador asistente.

Nathaly Vera Gajardo: Licenciada en Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Deficiencia Mental, por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, posee un post-título como Psicopedagoga por la Universidad Católica del Norte y Magíster en Diseño e Innovación Curricular por la Universidad Andrés Bello.

La internacionalización de la educación superior como un elemento para la búsqueda de la calidad en México

Alma Beatriz Navarro Cerda, Universidad Autónoma de Baja California, México

Resumen: El presente trabajo discute la internacionalización de la educación superior desde una perspectiva de política, la cual ha sido implementada en las instituciones de educación superior predominando el enfoque de calidad educativa, mediante la puesta en marcha de programas de movilidad estudiantil y académica. Se plantea la hipótesis referente a que la Instituciones de Educación Superior (IES) han diseñado e implementado programas de movilidad estudiantil y académica con la idea de buscar garantizar la calidad del servicio educativo. Partiendo de una metodología cualitativa, se presenta una revisión de los modelos educativos, planes de desarrollo institucional y programas operativos en las Universidades Públicas de la Región Noroeste de México. Una de las principales conclusiones es que ha predominado la idea de que se ha asociado a las actividades de movilidad como el eje central de internacionalización de la educación superior, la cual ha sido promovida ampliamente en términos discursivos generando una cultura estudiantil de apertura hacia otros espacios.

Palabras clave: educación superior, internacionalización, calidad

Abstract: This paper discusses the internationalization of higher education from a policy perspective, which has been implemented in higher education institutions dominate the focus of educational quality through the implementation of programs for student and academic mobility. The hypothesis concerning the IES have designed and implemented programs for student and academic mobility with the idea of seeking to ensure the quality of education is proposed. From a qualitative methodology, a review of educational models, institutional development plans and operational programs at public universities in the Northwest Region of Mexico is presented. One of the main conclusions is that the idea has prevailed and it has been associated with the mobility as the core of internationalization of higher education, which has been widely promoted in discursive terms generating a student culture of openness to other spaces.

Keywords: Higher Education, Internationalization, Quality

Introducción

En la actualidad han sido diversos enfoques disciplinarios, los que se han utilizado con el propósito de explicar los fenómenos sociales asociados a las principales funciones sustantivas de los Estados en el mundo, entendiéndose como funciones sustantivas, la educación, la salud, la seguridad, la gobernabilidad, la asistencia social entre otras.

En el presente trabajo, se hace una reflexión sobre la educación, particularmente la educación superior, la cual desde una perspectiva de política, donde los Estados-Nación han tenido la responsabilidad tanto de brindar como de supervisar la prestación del servicio educativo, en el entendido de que es el Estado quien se encarga de regular todas las modalidades que intervienen en el proceso de administrar la enseñanza educativa a nivel superior, con todos los nuevos elementos que en ello influyen a partir de las externalidades provenientes del fenómeno de la globalización.

Es así que la educación superior, a partir de la conferencia mundial de 1998, celebrada en París, Francia, se asumen nuevas responsabilidades en cuanto a los elementos que deberán contener las políticas educativas en el mundo, y dado que las diversas problemáticas mundiales dieron vida a diferencias extremas entre países provocando movimientos bélicos. Se consideró que el paradigma de la internacionalización en la educación superior, puede contribuir a promover el entendimiento entre culturas y por lo tanto la reducción de problemáticas que tendría la “esperanza de alcanzar e incentivar la paz”. Es así que una de las principales acciones que la UNESCO debía de emprender



en el plano internacional y en el local se sitúa principalmente en búsqueda de la educación para la paz, la resolución de conflictos, los derechos humanos y la democracia (UNESCO, 1998).

No obstante en la actualidad, la internacionalización se ha asimilado como un proceso necesario en la inclusión de elementos con el propósito de elevar el nivel de aceptación social propiciando con ello, la idea de mayor calidad a mayor número de actividades relacionadas con el propósito de la internacionalización.

Tomando relevancia el posicionamiento institucional en los rankings universitarios como un determinante para denominar que una institución de educación superior se ha internacionalizado. Sin embargo, este escenario dista de las realidades en el caso de México, ya que como se podrá observar más adelante, cada IES ha diseñado sus propios mecanismos de internacionalización producto de su política interna, pero sin contener en sus modelos educativos y planes de desarrollo institucional una idea clara sobre qué es lo que buscan para su institución al promover estas actividades.

La Política de Internacionalización como un Elemento de Calidad

Se analiza la internacionalización de la educación superior desde una perspectiva de política, la cual ha sido implementada en las instituciones de educación superior predominando el enfoque de calidad educativa, mediante la puesta en marcha de programas de movilidad estudiantil y académica.

Sin embargo antes de puntualizar en los aspectos pragmáticos de la internacionalización de la educación superior, es necesario hacer mención que el debate teórico, desarrollado de la internacionalización de la educación superior, ha tomado dos grandes visiones, una basada en la economía y la otra en la política. Con el ánimo de no desmeritar a ninguna, pero haciendo énfasis en la segunda, solo es pertinente mencionar que desde la perspectiva económica, se puede observar que el fenómeno de la internacionalización, se relacionado estrictamente con el fenómeno de la movilidad estudiantil y académica, (actividad que ha tenido suficientes intentos de medición por parte de la UNESCO), derivado de la necesidad de hacer mediciones sobre los rendimientos económicos que trae consigo.

En el aspecto político, la internacionalización se ha concebido expresamente a partir de las relaciones formales entre las instituciones de educación superior. Sin embargo es de gran relevancia destacar que la internacionalización ha tomado importancia, de tal manera que ha sido un elemento en el diseño de la política de educación superior explícitamente a partir del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa del 2006 al 2012, y que ha quedado expresamente definido en el actual sexenio de Enrique Peña Nieto del 2013-2018, al definir “La estrategia: “México con educación de Calidad” y dejar implícito en el Plan Nacional de Desarrollo las siguientes políticas para la búsqueda de la calidad: a) Sistema de profesionalización docente, fundamentado en la evaluación; b) Promoción de dominio de TIC’s; c) Crear un programa de estancias de estudiantes y profesores en instituciones extranjeras de educación superior (PND, 2014).

En este sentido, es preciso mencionar que los antecedentes que sirvieron como punto de partida para que las prácticas relacionadas con la internacionalización de la educación superior en México, se derivan de la firma del Tratado de Libre Comercio, mejor conocido como TLC, el cual se llevo a cabo durante las gestiones del presidente Carlos Salinas de Gortari en 1994. Teniendo como sucesos relevantes en ese periodo, la creación de la Comisión Nacional de Evaluación (CONAEVA) en 1989, la cual eclosionó a partir del establecimiento del Programa de Modernización Educativa del mismo periodo sexenal, ya que su principal propósito, fue el de crear un organismo que evaluará interna y externamente a las instituciones de educación superior y con ello propiciar la mejora de la calidad en los programas educativos ofertados (Rubio, 2007). Con esta acción el mensaje que se enviaba a las IES aludió a que se establecerían desde el gobierno federal los lineamientos para la evaluación de las Instituciones de Educación Superior. Ya que paralelamente se había hecho público un documento por parte de la Asociación Nacional de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), denominado “Declaraciones y Aportaciones de la ANUIES para la Modernización de la Educación Superior.

Posteriormente en el sexenio de 1994-2000 a cargo de Ernesto Zedillo Ponce de León, se llevaron a cabo políticas que se orientaron principalmente a: a) Crecimiento de Universidades Tecnoló-

gicas; b) Crecimiento de la matrícula de posgrado, y c) Continuidad al Programa de Mejoramiento del Profesorado. Este último mejor conocido como PROMEP, que fue creado durante el sexenio anterior, tuvo como propósito principal elevar la calidad del servicio educativo, promoviendo elevar la formación del profesorado a nivel superior, es decir, con la motivación de incentivar la superación académica, mediante el otorgamiento de becas para profesores de tiempo completo adscritos a las instituciones de educación superior de México se esperaba que su preparación mostrara impactos directos en el nivel de calidad en la prestación del servicio educativo. Hoy en día, este programa se denomina “Programa de Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior” (PRODEP), el cual *“Tiene como objetivo contribuir para que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las instituciones públicas de educación superior alcancen las capacidades para realizar investigación-docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en cuerpos académicos”* (Página web oficial Subsecretaría de Educación Superior, 2014).

Si bien hasta ese momento no había sido considerado a la internacionalización como un elemento central de la política federal, la promoción y puesta en marcha del programa PROMEP, genero de manera directa la movilidad académica de los profesores de tiempo completo que salía de sus IES de origen hacia otra institución de educación superior en otro país para prepararse estudiando un posgrado a nivel de especialidad, maestría y doctorado.

Por otro lado, durante el sexenio 2000-2006 cuya gestión corresponde a Vicente Fox Quezada, se caracterizó por destacar en su política una perspectiva de “Desarrollo Social y humano con énfasis en educación de vanguardia”, participando y colaborando con organismos internacionales para la realización de estudios comparados.

Como se puede observar hasta ese momento no había quedado implícita la internacionalización de la educación superior como un elemento de calidad, sin embargo los esfuerzos institucionales que cada universidad ha realizado ha sido en la búsqueda de la obtención de mejores resultados frente a sus competidores, que son también las mismas universidades, las que compiten por los recursos públicos, como así lo ha establecido la Secretaría de Educación Superior (SEP) en convenio con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el 2003, mediante la creación del Modelo de Asignación Adicional al Subsidio Federal Ordinario (Fórmula Cupia), el cual se basa en el desempeño de cada institución para poder obtener recursos públicos extraordinarios.

Es por ello, que el concepto de calidad que aquí se introduce tiene que ver con lineamientos federales, sustentados en las evaluaciones que realizan los diferentes organismos acreditadores para poder determinar que institución de educación superior cuenta con el “aval de la calidad”.

En el modelo de asignación adicional se miden dos elementos: la docencia y la investigación, en términos cuantitativos, considerando en la docencia, la eficiencia terminal y los factores de calidad, que será determinado a partir de la proporción de la matrícula en los programas evaluables reconocidos por su buena calidad, de acuerdo a los resultados que hayan obtenido en todos los niveles, (técnico superior, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado). Mientras que la investigación la relacionan directamente con la proporción de profesores de tiempo completo con reconocimiento del perfil Promep y aquellos que cuentan con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores.

Bajo este contexto, no está de más, hacer mención que la idea de calidad educativa se ha orientado principalmente a la obtención de reconocimientos institucionales, más que a la medición real del conocimiento de los estudiantes que se insertan en el mercado laboral y a la sociedad.

No obstante, es de gran relevancia destacar que los esfuerzos institucionales que realizan los actores involucrados en el proceso educativo, son inmensurables y difíciles de describir. Por tanto, en el siguiente apartado se hará una descripción genérica del escenario que se vive en las Universidades Públicas Estatales (UPE's) de la región noroeste de México, referente a los programas de movilidad para la internacionalización de sus instituciones.

La Movilidad Estudiantil en las Universidades Públicas de la Región Noroeste de México

En el debate teórico de la internacionalización de la educación superior, se ha discutido ampliamente, tanto su concepto y o definición, como que elementos se deben considerar para que una institución pueda aludirse como internacionalizada. Aun cuando no es el propósito de este trabajo reescribir ese debate, entre los autores que han destacado por su contribución principalmente en modelos de internacionalización, se encuentran Jane Knight, Rudzki, Hans de Wit, Philip Albacht, Margison y van der Wende. Caracterizados por intentar sistematizar el fenómeno de internacionalización orientada hacia la movilidad estudiantil y académica y el diseño curricular.

Por lo que, es pertinente mencionar que para Haug (2010), la autentica internacionalización de la educación superior posee elementos de tipo cultural, de gobernanza y de funcionamiento institucional.

Si bien, el concepto de internacionalización no ha sido totalmente definido, un elemento en común de este grupo de autores, es que la “movilidad” es un condicionante necesario para que una institución de educación superior pueda transitar hacia su propia internacionalización.

Es así, que en el contexto para la búsqueda de la internacionalización, destaca principalmente la actividad de la movilidad estudiantil, de la cual de acuerdo con la UNESCO, hay que distinguir dos tipos, la primera que se refiere a la movilidad estudiantil de intercambio entre instituciones académicas que han establecido algún tipo de convenio de colaboración o de cooperación y la segunda, la movilidad de flujo, en la que se consideran los estudiantes que se matriculan en una institución de educación superior de otro país para cursar un programa de licenciatura completo (pregrado).

En esta última modalidad, México ha tenido una tasa de 1.0% de movilidad calculada por el número total de estudiantes de un país determinado, estudiando en el extranjero como porcentaje del total de matrícula de educación terciaria en dicho país (UNESCO, 2011).

Tabla 1: Tasa de movilidad estudiantil mexicana en el extranjero

México	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Tasa de Movilidad	1.0	1.1	1.0	1.0	1.0	1.0

Fuente: *Compendio de la UNESCO, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011.*

Si bien, los datos no demuestran una alta participación de México en relación con el exterior, de esta actividad. Sin embargo, lo que se debe rescatar, es la idea original de la movilidad estudiantil como una fuente de enriquecimiento intelectual y que textualmente en el informe final de la UNESCO, “Educación superior para el siglo XXI: visión y acción (1998)”, en el artículo 11 Evaluación para la calidad, inciso “b” establece lo siguiente: “*La calidad requiere también que la enseñanza superior esté caracterizada por su dimensión internacional: el intercambio de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, la movilidad de profesores y estudiantes y los proyectos de investigación internacionales, aun cuando se tengan debidamente en cuenta los valores culturales y las situaciones nacionales*”.

Como se mostró, la idea de calidad que ha sido implementada en el caso mexicano, se ha orientado principalmente como un instrumento para la competición en la asignación de recursos públicos en las UPE’s. Sin embargo, hay que destacar que los esfuerzos institucionales por elevar la calidad interna, merecen especial atención, si bien motivados por obtener mayor financiamiento, estos esfuerzos, han dado como resultado que las mismas instituciones, se autoanalicen y se contextualicen frente a sus principales competidores por la matrícula, es decir, entre ellas mismas, reconociendo que estos procesos pueden contribuir a obtener un mejor posicionamiento y elevar su competitividad.

En el siguiente cuadro se han sintetizado los siguientes, elementos: a) Modelos educativos, b) Planes de desarrollo institucional y c) Programas operativos en las Universidades Públicas de la Región Noroeste de México.

Tabla 2: Elementos organizacionales implementadas por las IES de la región noroeste

	<i>Institución</i>	<i>Programa de Movilidad</i>	<i>Cambio Normativo*</i>	<i>Cambio Organizacional</i>	<i>Política de Calidad en el Plan de Desarrollo Institucional</i>	<i>Modelo Educativo</i>
1	Univ. Autónoma de Baja California	Programa de Movilidad Estudiantil	No hay reglamento	Coordinación de Cooperación Internacional e Intercambio Académico	Calidad: Esta política establece que las acciones institucionales deben caracterizarse por una búsqueda permanente de la calidad, de manera que dichas acciones sean eficaces, eficientes, equitativas, trascendentes y permanentes, pues así lo requieren tanto la Universidad como los diversos sectores con los que interactúa.	No
2	Univ. Autónoma de Baja California Sur	Programa de Movilidad Estudiantil e Intercambio Académico	No hay reglamento	No cuentan con un órgano encargado de esas actividades de forma exclusiva Departamento de Servicios Estudiantiles	Calidad certificada y mejora continua: Frente a los retos para consolidar una visión institucional en los contextos interno, estatal, nacional e internacional, debe prevalecer la calidad como un ideal en constante perfeccionamiento, en la búsqueda de mejores niveles educativos. Se realzan en la administración el capital humano, los recursos materiales y financieros como soporte esencial para que las funciones sustantivas se realicen con oportunidad y calidad. Se debe contar con procesos académicos-administrativos con calidad certificada que impulsen permanentemente la mejora continua hacia el logro de la competitividad universitaria el cual permita su inserción en los espacios de educación superior y en las redes académicas, nacionales e internacionales.	No
3	Univ. Autónoma de Chihuahua	Programa ECOES Y Programa de Movilidad en conjunto con ANUIES	No hay reglamento	Departamento de Movilidad y Atención a Estudiantes	Eje Rector 1: Aseguramiento de la calidad educativa. Impulsar la mejora continua y el aseguramiento de la calidad de los programas educativos que ofrece la Universidad, en todos sus niveles y modalidades, con especial énfasis en los programas de posgrado.	No
4	Univ. Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)	No cuenta con un programa pero "Actividades relacionadas con la movilidad Estudiantil"	Reglamento de Movilidad Estudiantil	-Dirección General de Vinculación e Intercambio -Subdirección de Movilidad Estudiantil	Educación superior de calidad: Ofrecer educación superior de calidad, pertinente a las necesidades de la región y del estado. La formación universitaria debe favorecer el emprendedurismo, la transición al empleo y al posgrado.	No

	<i>Institución</i>	<i>Programa de Movilidad</i>	<i>Cambio Normativo*</i>	<i>Cambio Organizacional</i>	<i>Política de Calidad en el Plan de Desarrollo Institucional</i>	<i>Modelo Educativo</i>
5	Univ. Juárez del Estado de Durango (UJED)	Estancias de Movilidad	No hay reglamento	Dirección de Planeación y Desarrollo Académico	Mejora continua de la calidad educativa y reconocimiento social: La UJED debe estar, en el futuro, atenta a las necesidades del entorno y reaccionar a ellas, ofreciendo oportunamente los resultados, productos y servicios que la región y el país requieren. Para ello es prioritario mantener la mejora continua de la calidad de los servicios educativos que ofrece, atendiendo al fortalecimiento del personal docente, a la formación integral del alumno y a la armonización de la totalidad de los planes y programas de estudio de nuestra Universidad.	Si
6	Univ. Autónoma de Sinaloa (UAS)	Programa de Movilidad Estudiantil	-Reglamento General de Vinculación y Relaciones Internacionales -Manual de Movilidad Estudiantil	Dirección General de Vinculación y Relaciones Internacionales	Calidad: Los programas se acompañan de políticas con propósitos de incrementar la calidad del proceso formativo, aumentar el rendimiento de los alumnos, reducir la reprobación y el abandono, para cumplir con el objetivo de responder a las demandas sociales con más y mejores egresados que, al mismo tiempo, puedan lograr una incorporación exitosa al mercado de trabajo. Para alcanzar estos objetivos es indispensable la garantía de una oferta educativa que se ofrece a los estudiantes para mejorar su ingreso, desarrollo, permanencia, egreso y titulación.	No
7	Univ. de Sonora (UdS)	“Actividades de Movilidad de Alumnos”	Reglamento de Movilidad de Alumnos	-Dirección de Vinculación y Difusión -Dirección de Movilidad y Cooperación Académica	Eje I: Formación de calidad para los alumnos en programas educativos de pertinencia social: Ascender a niveles superiores de calidad en la formación de los alumnos como ciudadanos, profesionales, científicos y artistas es un compromiso ético permanente, ineludible e imostergable de la Universidad de Sonora.	No

Fuente: Elaboración propia, con información oficial de las páginas web de cada institución 2014.

El cuadro 2, nos muestra los elementos organizacionales que cada una de las Instituciones de Educación Superior (IES) han implementado. Donde destacan que todas la IES han puesto en marcha algún programa o actividad de movilidad ya sea estudiantil o académica o ambos. Referente al cambio normativo, únicamente tres de las siete universidades públicas han realizado un instrumento normativo sobre la movilidad estudiantil y/o académica. Como se sabe el proceso de implementación es el talón de Aquiles de las políticas públicas, sin embargo, si existe un clima organizacional

propicio para la colaboración y cooperación, con menos resistencia al cambio, se pueden obtener resultados rápidos en la implementación de la política. En este sentido, como se puede observar en el cuadro anterior, únicamente una institución no ha creado un departamento o coordinación que dé dirección a las actividades de movilidad.

En cuanto a la idea de calidad que han dejado implícita en sus planes de desarrollo institucional, hay que hacer mención que las siete instituciones asimilan a la calidad como un ideal que hay que seguir buscando y que en caso de tenerlo se debe de perfeccionar. De ahí, habría que rescatar las siguientes ideas por cada institución: a)UABC: Búsqueda permanente de la calidad, b)UABCS: Constante perfeccionamiento, calidad certificada; c)UACH: Aseguramiento de la calidad; d)UACJ: Ofrecer educación superior de calidad; e)UJED: Mejora continua de la calidad, en la armonización de los planes de estudios; f)UAS: Incrementar la calidad del proceso formativo; y g)UdS: Ascender a niveles superiores de calidad en la formación de alumnos.

Finalmente, referente a si las UPE's han dejado implícito en sus modelos educativos, a la internacionalización como un eje central, como se puede observar en el cuadro número 2, solo una institución lo ha dejado implícito, mientras que las otras seis, no lo contemplan en el modelo educativo, pero sí dentro del proceso formativo. En este sentido vale la pena hacer mención lo que Lahera (2004), dice sobre que *“las políticas públicas sin política tienen un problema de diseño”*, debido a lo observado, surgiendo con ello una postura contrapuesta internamente en la propia institución, en el sentido de que administrativamente se le dedican esfuerzos a las actividades de movilidad estudiantil y /o académica, pero que en su mayoría las Universidades Públicas (UPE'S) de la región noroeste de la ANUIES, no han definido un marco regulatorio sino sólo lineamientos institucionales para su operatividad.

Conclusiones

En este trabajo se planteó la hipótesis referente a que la IES han diseñado e implementado programas de movilidad estudiantil y académica con la idea de buscar garantizar la calidad del servicio educativo. Si bien en ninguno de los casos han dejado implícita en sus modelos educativos, la asociación de la internacionalización con la calidad, lo que sí ha quedado implícito es que la calidad, es una búsqueda permanente y que no sé debe dar por sentada. Asimismo en los mecanismos institucionales que han implementado para darle vida a los programas de movilidad tanto estudiantil como académica, sugiere ampliamente que existe la voluntad de darle un valor agregado al servicio educativo que ofrecen y por lo tanto perseguir el ideal de calidad a que ellos se refieren en los planes de desarrollo institucional, por lo tanto se considera que la hipótesis se cumple, en base a la evidencia empírica y al análisis realizado. Por otro lado, habría que hacer un estudio sobre los alcances que hasta la fecha han tenido los programas de movilidad estudiantil y académica, para poder conocer cuáles son los impactos directos e indirectos en la búsqueda de la internacionalización y si se están cumpliendo los ideales que planteo la Unesco en 1998.

Finalmente, una conclusión previa, fue que ha predominado la idea referente a que se ha asociado a las actividades de movilidad como el eje central de internacionalización de la educación superior, la cual ha sido promovida ampliamente en términos discursivos generando una cultura estudiantil de apertura hacia otros espacios. Si bien el propósito del trabajo, se centró en los aspectos pragmáticos que devienen de la movilidad a partir del proceso de internacionalización, será interesante medir esos espacios, que han producido nuevas redes de cooperación y colaboración institucional y que pueden concluirse en mecanismos formales mediante la firma de convenios entre las universidades.

REFERENCIAS

- Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La cuestión Universitaria*, 6
- Lahera P., E. (2004). Política y Políticas Públicas. *División de Desarrollo Social, CEPAL, Políticas Sociales. Serie 95*.
- Subsecretaría de Educación Superior (2014). Página web oficial: <http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html> Fecha de consulta 01 de Junio del 2014.
- Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018). Sexenio a cargo del Presidente Enrique Peña Nieto.
- Programa Sectorial Educativo (2013-2018). Sexenio a cargo del Presidente Enrique Peña Nieto.
- Resultados del Fondo para elevar la calidad de la Educación Superior de las Universidades Públicas Estatales, 2014. http://www.ses.sep.gob.mx/images/fondos_2014/resultados_minuta_de_fondo_U067_2014.PDF
- Rubio, J. (2007). La Evaluación y la Acreditación de la Educación Superior en México: Un largo camino aun por recorrer. *Reencuentro*, 50, 35-44.
- UNESCO (1998). Informe Final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI, visión y acción. Celebrada del 5 al 9 de Octubre en Paris, Francia.
- (2006). Compendio mundial de la educación. Comparación de las estadísticas en el mundo. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- (2007). Compendio mundial de la educación. Comparación de las estadísticas en el mundo. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- (2008). Compendio mundial de la educación. Comparación de las estadísticas en el mundo. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- (2009). Compendio mundial de la educación. Comparación de las estadísticas en el mundo. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- (2010). Compendio mundial de la educación. Comparación de las estadísticas en el mundo. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- (2011). Compendio mundial de la educación. Comparación de las estadísticas en el mundo. Instituto de Estadística de la UNESCO.

Otros recursos electrónicos consultados

- <http://www.uabc.mx/formacionbasica/modeloedu.htm>, <http://www.uabcs.mx/secciones/contenido/15>
- http://uabcs.mx/secciones/contenido_pagina/279/795/Direcci%C3%B3n%20de%20Docencia%20%20Investigaci%C3%B3n%20Educativa
- http://www.uach.mx/academica_y_escolar/modelo_educativo/2008/05/21/modelo_educativo_uach/,
- http://www.uacj.mx/sa/ie/Documents/Certificaci%C3%B3n%20PIMECIME/Docentes/Modelo_Educativo_UACJ.pdf
- <http://www.uas.edu.mx/web/>
- <http://www.uson.mx/>
- <http://www.uacj.mx/Paginas/Default.aspx>
- <http://www.ujed.mx/portal/publico/inicio.aspx>
- <http://www.uach.mx/planeacion/2010/08/09/7informe.pdf>
- <http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC.pdf>
- UABCS: Programa de Planeación y Desarrollo 2011-2015
- http://www.uach.mx/planeacion/2011/08/16/pdu_web.pdf
- http://www.uacj.mx/DGPDI/Documents/evaluacioninstitucional/Documents/PIDE/PIDE_2012-18_UACJ.pdf
- http://www.ujed.mx/portal/Documents/PDI_UJED_2011-2016.pdf
- http://sau.uas.edu.mx/pdf/Modelo_Educativo_UAS_2013.pdf
- <http://www.uson.mx/institucional/pdi2013-2017.pdf>

SOBRE LA AUTORA

Alma Beatriz Navarro Cerda: Licenciada en Administración Pública y Ciencias Políticas, Maestría en Estudios del Desarrollo Global, Doctora en Estudios del Desarrollo Global. Perteneció al Cuerpo Académico de investigación de “Políticas Públicas y Educación Superior” y es responsable de la Academia de “Administración Pública”, en la Facultad de Economía y Relaciones Internacionales de la Universidad Autónoma de Baja California, de donde es profesora de tiempo completo, titular en las asignaturas de Introducción a la Administración Pública, Administración Pública Municipal y Ciencia Política I. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y Reconocimiento de Profesor Perfil Deseable (PROMEP). Líneas de Investigación y Áreas de Interés: Políticas Públicas y Desarrollo Global y Educación Superior.

La evaluación del aprendizaje por competencias mediante el método de proyectos: un caso práctico

Valentín González Moro, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), España
Pilar Ruiz de Gauna Bahillo, UPV/EHU, España
Txema Hornilla Sainz, UPV/EHU, España

Resumen: En la educación superior se está generalizando la práctica docente sustentada en el aprendizaje constructivista mediante competencias, que se desarrolla y tiene lugar en el contexto metodológico de casos, problemas y proyectos, estandarizados por diversas universidades. Aquí, exploramos su pertinencia a la luz de una experiencia desarrollada en el aula y avanzamos en la posible relación entre estas metodologías y la tradición cualitativa de las ciencias sociales y educativas. Finalmente, convenimos en manifestar su efecto positivo para la eficiencia del aprendizaje y para preservar una intencionalidad ética en el proceso educativo. Evidenciando, no obstante, ciertos excesos y limitaciones que es necesario abordar con seriedad.

Palabras clave: métodos activos, aprendizaje mediante competencias, ciencia social cualitativa, evaluación comprensiva, caso práctico

Abstract: In Higher Education is becoming widespread a teaching method founded on the constructivist and competency-based learning which is developed in the methodological context of cases, problems and projects that several universities have standardized. In this article, we study its relevance in the light of an experience in the lecture room and we also make progress as for the possible connection between those methodologies and qualitative tradition of the Social and Educational Sciences. To conclude, we contribute to its positive effect with regard to the learning efficiency and to preserve an ethical aim in the educational process. However, we make evident some excesses and limitations that it's earnestly essential to deal with.

Keywords: Active Methods, Competency-Based Learning, Qualitative Social Science, Comprehensive Evaluation, Case Study

Introducción

El propósito de este artículo es abordar la oportunidad de confeccionar programas educativos bajo el desempeño de la metodología de Proyectos y Problemas para el acceso, desarrollo y aprendizaje de competencias académicas conducentes a la cualificación profesional de tareas y situaciones. A tal efecto, reflexionamos en torno a cuatro ejes:

1. El epistemológico. En trazos gruesos, es necesario incidir en la necesidad de otorgar sentido a las metodologías didácticas que se emplean en el diseño y aplicación de cualquier programa educativo, porque en el acto pedagógico no es posible negar la intencionalidad ideológica intrínseca, ya sea de forma consciente o inconsciente. Nosotros entendemos que, si partimos de los ideales y fines de la teoría crítica y comprensiva, es muy adecuada la propuesta que ofrece el aprendizaje basado en competencias.
2. El metodológico. Interesa ofrecer nuestro punto de vista acerca del concepto de competencias educativas, su pertinencia y su vinculación con recursos didácticos relacionados con la acción para el aprendizaje autónomo, a través de los métodos activos estandarizados empleados en numerosos programas académicos de ámbito universitario.
3. El caso práctico que hemos desarrollado durante el curso 2010-2011 en una asignatura del plan de estudios del Grado de Educación Social en Bizkaia de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
4. Las consecuencias de su aplicación y las conclusiones que nos ofrecen los datos de la experiencia, llevada a cabo bajo premisas “ideales” a fin de poder comprobar con más fidelidad la operatividad de esta metodología, sus aciertos y desaciertos para la mejora en el tiempo.



Las raíces epistemológicas

La praxis educativa puede entenderse asociada a la orientación funcionalista de los fines educativos: socializar y formar capital humano para el progreso económico de la sociedad sobre la base del beneficio individual que adquiere la persona que accede a la educación de *calidad*. No obstante, la educación también está detrás de la necesidad social de formar ciudadanos responsables que convivan, se respeten y se conmuevan entre sí, más allá de sus propios intereses particulares.

Esta tensión entre finalidades que representa la razón de ser de la ciencia pedagógica se traduce en orientaciones epistemológicas muy distintas, así como en roles y acciones a menudo contrapuestos.

En los últimos años, la corriente crítica y hermenéutica de la teoría educativa ha ido abriéndose paso con fuerza, compitiendo con la tradición positivista y funcionalista imperante en las décadas posteriores a la II Guerra Mundial. Este paradigma cualitativo¹, en cambio, se ha caracterizado básicamente por la orientación hacia fines relacionados con el desarrollo personal en todas sus dimensiones. Los ejes principales que lo caracterizan son el fenomenológico y el emancipatorio². Así, el aprendizaje autónomo va desplazando a la enseñanza tradicional de contenidos firmemente establecidos. Probablemente es un camino paralelo al que se observa en la ciencia en general, que pasa a tener más protagonismo como creación del mundo que como factor de observación y descubrimiento de la realidad. Podemos decir que el fin último que orienta el pensamiento/acción de estas corrientes críticas es el de contribuir, con la educación, a formar personas dignas y libres de toda subordinación consciente o inconsciente que condicione decisivamente su forma de pensar como persona en sociedad. Es una educación que no se desprende de lo moral en el modo de trabajar con la razón. Por ello, la educación es una disciplina científica cuya objetividad no depende de la ausencia de valores, sino todo lo contrario.

Reflexión, acción con sentido, ética, trabajo compartido, diálogo, consenso, respeto, ciudadanía... son señas de identidad de este paradigma comprensivo, frente al funcionalismo educativo relacionado con la adaptación social al mundo de la vida y del trabajo, de modo individual y en busca de la ventaja y el privilegio personal como la forma más expeditiva de avanzar evolutivamente en el crecimiento personal y social.

En consecuencia, a tales fines, tales medios. Por ello, la ontología comprensiva precisa de una praxis en el aula que permita a las personas que aprenden generar su propio conocimiento. De este modo, se desvanecen las dependencias respecto a *verdades* inmutables que se enseñan sin casi necesidad de discusión³.

Este es el contexto del trabajo de investigación/acción que docentes de todo el mundo hemos adoptado con mejor o peor suerte en las últimas décadas. Los estudios basados en el constructivismo filosófico y psicológico y en las diversas tendencias sociológicas cualitativas han contribuido a consolidar firmemente este paradigma educativo.

¹ Utilizamos el término genérico con el que se conoce a las ciencias sociales no positivistas a comienzos del siglo XX. Surge en el ámbito alemán, donde estalla una tendencia antipositivista vinculada a la hermenéutica y la fenomenología. Se va a caracterizar porque: a) Rechazan el monismo metodológico del positivismo insistiendo en la multiplicidad de métodos para comprender la realidad. b) Rehúsan tomar el patrón establecido por las ciencias naturales exactas como ideal regulador, único y supremo, de la comprensión racional de la realidad, destacando la necesidad de apresar las características singulares de la acción humana en la sociedad y en la cultura. c) Impugnan el enfoque positivista de la explicación —*erklären*—, frente a comprensión, —*verstehen*— (González, 2002) Más tarde, estos enfoques toman cuerpo en otros planteamientos como son, el interaccionismo simbólico; la fenomenología; la etnografía; la investigación/acción etc.

² En el sentido kantiano y librepensador, al igual que Dewey se esforzara insistentemente en vincular la educación con la existencia de una masa crítica de ciudadanos que pudieran conservar la democracia política y el espíritu democrático. Ideales históricos en la Pedagogía y en las ciencias sociales. Es especialmente significativo el caso de J. Habermas con su teoría crítica comunicativa y Stenhouse inspirador de la investigación/acción. Véase W. Carr, 1996.

³ El modelo del proceso práctico del *Humanities Curriculum Project* descansa sobre el trabajo para dilucidar cuestiones controvertidas de interés humano. Con ello, el propósito es, “un deseo de que la educación socialice o emancipe, una convicción de que el acceso al conocimiento resulta vital para la educación, una creencia en que la educación aporta ciertos valores, una preferencia por la racionalidad sobre la irracionalidad, por la sensibilidad sobre la insensibilidad, por la integridad de sentimientos sobre el sentimentalismo etc”. (Stenhouse, 1987, p. 129)

El significado de las competencias en educación

Ahora bien, en la actualidad el proceso de cambio en las políticas universitarias europeas que culminan con el Proyecto Tuning y los informes de la Convergencia Europea, sitúan las bases teórico-metodológicas de los programas educativos alrededor del concepto de competencias. Esta denominación se presta a confusión, dado que no es nada nueva. Tiene su origen en una orientación educativa plenamente relacionada con las prácticas profesionales en las empresas que necesitan capacitación adecuada y formada *ex profeso*, más en la línea de la tradición de la teoría sociológica funcionalista del *capital humano*. Bajo esta perspectiva, las competencias educativas son concebidas como instrumento de evaluación de resultados de aprendizaje que pueden observarse y medirse para establecer comparaciones de la importancia de un proceso y para estandarizar los indicadores de “calidad” de la educación para todos los países de Europa, y de este modo poder demostrar los niveles de eficacia académica previos a los económicos. Con este origen y finalidad de las competencias, la educación queda atrapada en modelos puramente funcionales en contradicción con las potencialidades de aprendizaje más completo que encierra una definición de competencias distinta que proponemos más adelante.

En la actualidad, en Europa, los enfoques teóricos educativos referidos a competencias relacionadas con la tradición conductista pierden valor y cobra importancia definitiva el concepto de competencias educativas asociadas al empuje del socioconstructivismo, que considera inviable por limitado un verdadero aprendizaje desvinculado del contexto personal y social.

Por consiguiente, el esquema de pensamiento generalizado hoy en día se instala en esta propuesta que va a sustentar el marco referencial definitivo a la hora de abordar la problemática curricular. Se expresa perfectamente en la definición de DeSeCo que postula la OCDE a partir de 2003 y que a nuestro entender se vincula con la vocación de evaluación cualitativa que se intuye en los informes PISA. El profesor Ángel Pérez nos recuerda que en la interpretación conductista de las competencias éstas se confunden con habilidades y tienen carácter individual y libre de valores y de los contextos. Son comportamientos observables y se pueden aislar y entrenar de manera independiente. Estamos, dice, ante la típica pedagogía por objetivos. Sin embargo:

La OCDE en el documento DeSeCo propone un concepto de competencias radicalmente distinto. El concepto se presenta dentro de una interpretación comprensiva, constructivista y holística (...) DeSeCo define la competencia como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales del comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Pérez, 2008, p. 77).

Es una definición que puede ser perfectamente asimilada al movimiento teórico del conocimiento práctico-crítico donde el aprendizaje se da en las condiciones de un contexto real en el ámbito profesional; existe la motivación personal para interiorizar un conocimiento significativo; el aprendizaje tiene un carácter reflexivo y un componente ético además de una perspectiva evolutiva vinculada al perfeccionamiento personal y profesional y, sobre todo, el fin, que es la persona en toda su integridad que vive y se relaciona en un medio muy complejo y extraordinariamente cambiante.

La línea argumental más consecuente con la orientación que señala esta definición es la de la escuela francófona (Xavier Roegiers —Lovaina—, Philippe Jonnaert —Quebec— y Philippe Perrenoud —Ginebra—). Estos autores están detrás del giro que toma esta cuestión educativa hasta asumir la OCDE la citada definición refrendada por el Parlamento Europeo a finales del 2006⁴.

Estamos, pues, ante un concepto de competencias que implica aprendizaje situado y dimensiones cognitivas y no cognitivas que de forma integrada se movilizan para resolver problemas prácticos, lo cual nos recuerda a Schön y a Stenhouse y nos retrotrae a los planteamientos clásicos de las teorías hermenéuticas de las ciencias de la educación⁵. Se trata de un aprendizaje activo fruto de la iniciativa del sujeto que

⁴ Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, ver en, Diario Oficial de la Unión Europea (2006/962/CE)

⁵ Dice Carr, “La práctica no es un mero hacer, una mera actividad, no es una acción técnica e instrumental, tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden comprenderse sólo mediante la observación de nuestras acciones.” El sentido y la significa-

construye sus saberes contrastando y adaptando sus conocimientos y experiencias previas con las nuevas en relación colaborativa con los demás, con el ambiente, con la sociedad y con el mundo.

Una competencia es el resultado (la demostración, la evaluación) de un aprendizaje holístico. Para que haya aprendizaje integrado el estudiante debe afrontar situaciones complejas que tengan sentido para el alumno. Mientras las resuelve aprende y cuando lo ha conseguido puede decirse que ha tenido un desempeño competente. Una competencia no es un objetivo, a pesar de que deben existir objetivos generales educativos, que llamamos fines o competencias clave, y objetivos generales de aprendizaje final disciplinar o competencias de módulo académico, pero pensar en términos de objetivos concretos nos deslizaría por la senda de la pedagogía por objetivos (PPO). De ahí que Jonnaert insista profundamente en la necesidad de elaborar un *banco de situaciones*, porque la situación empuja a todo lo demás. No es a la inversa (primero las competencias y después las situaciones) ya que caeríamos fácilmente en la PPO y en los aprendizajes desconectados entre sí. Por ello, a los efectos, competencias y situaciones son lo mismo, puesto que la competencia es un conocimiento situado. Pensando en clave de situaciones huimos del peligro de confundir competencias con objetivos. (...) *En este sentido, ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación.* (Jonnaert, 2008, p. 13).

En consecuencia, los currículos deberían diseñarse, en primer lugar, a partir de una situación que nos permite deducir qué tipo de competencias pone en juego y, posteriormente, pensar en qué materias y contenidos son necesarios conocer y aprender para abordar competentemente tal situación. Para el etnometodólogo Paul Atlewell, una verdadera competencia se halla en esas conductas rutinarias que se hacen invisibles e inconscientes difícilmente observables y evaluables, porque uno domina una tarea compleja cuando la somatiza, por ejemplo, conducir un automóvil o andar en bicicleta (Attewell, 2009, p. 29). Por ello, evaluar lo consciente es una pequeña parte del problema; lo cual hace que sea imprescindible apoyarnos en las situaciones a las que se refiere Jonnaert y establecer criterios adecuados para comprobar la calidad de su afrontamiento y resolución.

Por tanto, un currículo diseñado sobre la base de situaciones que provocan poner en juego competencias deberá utilizar los recursos didácticos más apropiados a tales fines teóricos, de ahí la pertinencia de los métodos activos como son los denominados aprendizaje por proyectos y por problemas, muy extendidos en la universidad.

El aprendizaje basado en problemas y proyectos

Sus orígenes como técnica didáctica explícita se pueden situar en la década de los sesenta cuando comienza a aplicarse en la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster (Canadá). Por aquel entonces, se trataba de replantear la forma de enseñar la medicina orientándola hacia un planteamiento más práctico y centrado en el aprendizaje de los alumnos para de este modo responder más eficazmente a las demandas de la práctica profesional. Alguien como Anette Kolmos, testigo especial de estas fórmulas didácticas, manifiesta que *durante los años 70 se fundaron muchas universidades que practicaban nuevas formas de enseñanza centrada en los estudiantes, por ejemplo la Universidad de Maastricht (Holanda), la Universidad de Linköping (Suecia), el Centro Universitario de Roskilde (Dinamarca) y la Universidad de Aalborg (Dinamarca).* (Kolmos, 2004, p. 78)

Estos recursos didácticos tienen unas características metodológicas definidas: énfasis en el aprendizaje del alumno frente a la enseñanza del profesor, el cual se convierte en tutor y en facilitador; existencia de contextos de colaboración; saberes más allá de los contenidos conceptuales, etc., y, especialmente, todo el entramado se sustenta en los “problemas” como motor de la estrategia de aprendizaje.

Por su propia dinámica de trabajo estos procedimientos generan un ambiente propicio para que se den aprendizajes muy diversos, tanto el aprendizaje de conocimientos propios de las disciplinas académicas como la integración de habilidades, actitudes y valores que se verán estimulados en los alumnos por el reto de la resolución de un problema trabajando en forma colaborativa.

ción de la práctica se constituye sobre cuatro planos: intenciones del profesional; lo social; lo histórico y lo político. El pensamiento positivista niega esta relación y sólo reconoce en el pensamiento la dependencia de la razón. (Carr, 1996, p. 23)

Facilitan aprendizajes diversos y no buscan la solución estricta del problema sino incentivar estas experiencias, porque el objetivo fundamental son estos aprendizajes que permitan facilitar el paso a un estudiante flexible, adaptativo y dúctil a nuevos aprendizajes. La naturaleza del conocimiento puede ser de carácter parcial y descontextualizado y no necesariamente se relaciona con la *verdad* sino con la utilidad coyuntural en el control de las situaciones por parte de los estudiantes. Estos no necesitan aprender nada más. Es superflua la reflexión sobre las causas y consecuencias de los hechos sociales y de aquello que se aprende. Por tanto, estos métodos en sí mismos son un buen ejemplo del interés positivista, que está asociado al manejo de las situaciones y no con la comprensión profunda de los fenómenos que aparecen en cualquier proceso de aprendizaje porque indagar en la verdad es poco eficaz para los propósitos de una educación estrictamente pragmática al servicio de la adaptación social y la rentabilidad económica.⁶

En cambio, nosotros entendemos que el método es sólo método y debe ser puesto al servicio de los fines. Lo que ocurre con el insistente recurso a estos procedimientos es que, con frecuencia, se confunde medio con fin, y el seguimiento de fases, tiempos, normas y rutinas termina siendo, en muchos casos, la única manera de pensar y hacer en educación. En el caso que presentamos más adelante, procuramos no caer en esta perversión académica y moral por lo que las competencias que necesitan de métodos activos son los fines educativos y éstos están fuertemente anclados en la teoría educativa comprensiva y crítica, para la que la educación es un medio para un fin existencialista donde la reflexión ética está presente en toda acción pedagógica.

En suma, ¿cómo se conciben las técnicas didácticas del modelo de aprendizaje por proyectos? A grandes rasgos el Tec de Monterrey⁷ nos expone lo siguiente:

- Un Proyecto es un esfuerzo que se lleva a cabo en un tiempo determinado, para lograr el objetivo específico de crear un servicio o producto único, mediante la realización de una serie de tareas y el uso efectivo de recursos
- El objetivo es que el proceso de aprendizaje se dé en la acción es decir que el alumno aprenda haciendo, adquiriendo una metodología adecuada para afrontar los problemas que se le presentarán en su futura práctica profesional. También se busca que el estudiante aprenda a aprender.
- Las fases: Análisis del problema (información, lecturas). Resolución del problema (formas de resolverlo). Elaboración del producto (solución posible). Informe (conclusiones).
- El rol del estudiante: Organizador, planificador, administrador de su tiempo y recursos, trabajo en equipo...
- El rol del profesor: Tutor, facilitador, consejero...
- Los aprendizajes que fomenta: valores, conocimientos, habilidades y capacidades (en otras palabras, competencias de aprender a aprender, responsabilidad, colaboración, respeto, análisis, aplicar conocimiento, toma de decisiones...).
- La evaluación: Informe escrito (15%). Presentación grupal (15%). Presentación individual (30%). Creatividad del Proyecto (30%). Es decir, un 60% de la nota es de carácter grupal y un 30% individual. Los criterios de valoración (incluido el 10% restante) se establecen al

⁶ Cesar Coll, nos aporta una opinión interesante acerca de los riesgos de asumir acríticamente el aprendizaje por competencias que se desarrolla mediante métodos activos. Nos alerta de que “pueden acabar generando la falsa ilusión de que la identificación y selección de los aprendizajes escolares es un proceso fácil que puede y debe ser abordado, además, desde la más estricta neutralidad ideológica”, porque, entiende que no hay que olvidar que “el proceso de toma de decisiones sobre los aprendizajes escolares tiene un componente ideológico importante, cuya visibilidad puede quedar seriamente comprometida en algunas variantes de los enfoques basados en competencias” (Coll, 2007, p. 38). A. Kolmos, también, cae en la cuenta de que “la confusión de las definiciones se debe al hecho de que el PBL jamás ha sido desarrollado sobre la base de una teoría o de unas teorías particulares, sino que se ha desarrollado desde el nivel pragmático, donde el ensayo y el error durante un período de tiempo ha sido predominante” (Kolmos, 2004, p. 79).

A. Kolmos, también, cae en la cuenta de que “la confusión de las definiciones se debe al hecho de que el PBL jamás ha sido desarrollado sobre la base de una teoría o de unas teorías particulares, sino que se ha desarrollado desde el nivel pragmático, donde el ensayo y el error durante un período de tiempo ha sido predominante” (Kolmos, 2004, p. 79).

Debemos decir que nuestra propia experiencia en los cursos de estos métodos utilizados recurrentemente en la capacitación de profesores en la universidad del País Vasco corrobora la tendencia de esta desviación.

⁷ Las Técnicas Didácticas en el Modelo Educativo del Tec de Monterrey (Septiembre, 2000). Sitio web: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/tecnicas-modelo.html>

principio y se dan a conocer a los estudiantes. Y algo importante, para considerar que el curso se basó en la estrategia de aprendizaje orientado a proyectos se deberá otorgar un buen peso al proyecto en la ponderación final del curso (30-40%) o cursos involucrados en el mismo.

La implementación de un proyecto en el programa de una asignatura. Un caso práctico

Es el momento de observar sobre el terreno la oportunidad de aplicar rigurosamente esta metodología. Describimos y analizamos brevemente los pasos más significativos que hemos seguido para el desarrollo del método incluido en el conjunto de acciones de la materia:

1. Pregunta motriz del Proyecto: *¿El Código de los Derechos Humanos es un invento occidental para dominar el mundo?*

2. Contexto de la implementación: el Proyecto se pone en marcha en enero de 2011, fecha de comienzo de la docencia del Módulo 2 (integración de cinco asignaturas) de primer curso del Grado de Educación Social en el campus de Bizkaia de la universidad del País Vasco (UPV/EHU) en la asignatura de *derechos humanos, políticas sociales y educativas*.

El Proyecto, en esencia, consiste en dar solución al problema que representa la pregunta, a través de seguir una serie de pasos:

- Búsqueda y acopio de documentación
- Análisis de la información y esquemas preliminares para la generación de un blog digital y recursos subsiguientes.
- Diseño y elaboración del blog, donde el alumno expresa de manera comunicativa las conclusiones a las que llega en relación con la pregunta formulada.

El significado de la respuesta tiene que ver con la comprensión del fenómeno de los DD. HH. y particularmente con la razón de su existencia en nuestras sociedades como precepto de conducta moral y como norma legal concreta tipificada en el código de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

A partir de esta comprensión basada en el análisis de la información documental y la reflexión y el debate grupal, el alumno debe estar en condiciones de dar cuenta del encargo que se le solicita, esto es, debe ser capaz de razonar la existencia independiente y universal de los dd. hh. o por el contrario su origen espúrio e interesado.

Las conclusiones a las que llegan los alumnos deben quedar reflejadas en un instrumento con vocación, a su vez, de documento de reflexión y debate público a disposición de cualquier usuario de la web.

De este modo, la intención del profesor se concreta en posibilitar un aprendizaje por competencias a través del recurso educativo del método de Proyectos.

Sin ánimo de ser exhaustivos, queremos aclarar que con el aprendizaje por competencias hemos pretendido significar el hecho de que el alumno pueda poner en juego múltiples recursos personales para lograr aprendizajes holísticos. El objetivo principal no es adquirir competencias, esto es a nuestro juicio un error conceptual (González, Ruiz de Gauna y Hornilla, 2010), lo esencial es desarrollar las competencias que todo alumno trae como bagaje personal para movilizarlas⁸ en la resolución de un problema secuenciado en un proyecto y con vocación de aprendizaje profesional. La movilización provoca el aprendizaje en general y la optimización de cada competencia puesta en obra.

Por tanto, perseguimos que utilicen y mejoren su comprensión conceptual; sus habilidades digitales; sus potencialidades comunicativas; su expresividad intra e intergrupos; sus capacidades analíticas y reflexivas; sus relaciones personales; la introspección en la observación de los problemas; el vínculo con la realidad y el contraste con los ideales, etc. En suma, hacer plausible el fin educativo

⁸ A este respecto, Coll, afirma que la funcionalidad no es algo original pues ya era básico en las teorías constructivistas, lo que ocurre es que en los enfoques basados en competencias esto es lo esencial. Entonces, surge un riesgo, porque “el énfasis —justificado y oportunista, a mi juicio— en la movilización o aplicación de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de esos saberes” (Coll, 2007, p. 73). Peligro que comparto plenamente a la luz de la experiencia.

de toda teoría crítica de tipo hermenéutico que no es otro que la máxima kantiana de la libertad de pensamiento y autonomía del sujeto para el ámbito de la interacción social, profesional y personal.

En consecuencia, gestionamos múltiples recursos ambientales que lo posibiliten: la búsqueda autónoma de la información; la organización en grupos; el contacto con las herramientas digitales y comunicativas; la reflexión y análisis personal de textos; el debate y contraste de ideas... todo ello con el impulso de la realización de un Proyecto realista que se asemeje a su realidad profesional; esto es, educación y social⁹.

3. Puesta en marcha del Proyecto:

Antes que nada, es preciso recordar que la intención del profesor ha sido seguir una cierta ortodoxia del aprendizaje por competencias utilizando un Proyecto como recurso metodológico, lo cual quiere decir que siguiendo esta lógica teórica no es bueno deslizarse en exceso por la senda del aprendizaje conceptual, dado que este hecho podría arruinar la coherencia del desarrollo de competencias por parte de los alumnos en el sentido más holístico o gestáltico del término.

Por consiguiente, desde el primer momento, en la práctica docente diaria hemos querido dar la sensación de que el objetivo no es adquirir ciertos conocimientos sobre el problema de los DD.HH. y, de forma secundaria o como una suerte de novedad proveniente del cambio universitario, procurar otros saberes y recursos metodológicos como son el uso de grupos, la insistencia en el debate, la escasez de clases magistrales, etc.

Por el contrario, hemos intentado huir de ese peligro de fragmentar saberes a modo de taxonomías que sucede cuando prima el conocimiento y el alumno lo capta instintivamente desde el principio.

Los 70 alumnos quedan encuadrados en 12 grupos que adoptan su propia denominación. A los efectos, aquí les denominaremos: G1 (...) G12.

4. Plan de trabajo del Proyecto en el contexto de la asignatura. El cronograma de las actividades se da a conocer desde el principio y las modalidades de trabajo son:

- Seminarios: actividad grupal de análisis y reflexión en pequeño grupo. El papel del profesor es de intervención en los análisis mediante explicaciones y también de tutor de las discusiones.
- AIM: se trata de una práctica en pequeños grupos destinada al análisis, discusión y resolución de un problema profesional (ABP) a partir de competencias interdisciplinares. Aquí, el profesor procura tener un mínimo protagonismo para facilitar la creación autónoma de pensamientos y praxis profesional.
- Tiempo Magistral: durante este tiempo los alumnos necesitan buscar y discriminar la información, analizarla e implementarla en un blog digital y en un informe escrito. El profesor, la mayor parte del tiempo, cede el espacio y el tiempo para que los grupos trabajen autónomamente en el diseño del Proyecto. Su rol procura ser de facilitador y *coach* del proceso.
- Tipos de actividades:

Los alumnos deben realizar diversas actividades distribuidas en cinco grandes bloques, que corresponden casi exclusivamente al Proyecto que llevan a cabo.

Bloque 1: Tratamiento de la información documental

Ante la necesidad de hallar solución a la pregunta formulada, los alumnos se reúnen en grupos de seis personas y cada grupo por separado aborda las siguientes tareas:

- Búsqueda de información escrita, audiovisual y digital. En el aula o en otros espacios.
- Análisis personal y en pequeños grupos de los documentos seleccionados.
- Debate en cada grupo y reconstrucción de unas notas etnográficas para la discusión general.

Bloque 2: Fase de fijación, consolidación y construcción de tabla-esquema

El objetivo de esta actividad es construir una tabla de doble entrada donde queden reflejadas las razones éticas, sociológicas, etc., las contradicciones, los intereses ideológicos etc., y también, los concep-

⁹ El fin debe ser renunciar a una evaluación que certifique el éxito y el fracaso. Debe ser la búsqueda de aprendizaje asegurando contextos formativos para que se dé la comprensión crítica. "Para conseguir este propósito es imprescindible convertir el aula en espacio de encuentro donde se dan aprendizajes y no en locales donde el alumno acude a obtener información". En la medida en que el sujeto aprende simultáneamente evalúa: discrimina, valora, crítica, opina, razona, fundamenta, decide, enjuicia, argumenta, opta... entre lo que considera que tiene un valor en sí y aquello que carece de él. (Álvarez, 2008, p. 228).

tos y códigos que constituyen los preceptos normativos y recomendaciones de los DD. HH., teniendo en cuenta, siempre, las dos perspectivas más dispares: el punto de vista más favorable y el crítico.

Bloque 3: Creación de un blog digital

Esta actividad es necesaria para tener una visión de conjunto de todos los datos que han ido surgiendo en los dos bloques anteriores. Aquí, los estudiantes se van a enfrentar al desafío de elaborar un instrumento comunicativo que sistematice lo sustancial de las aportaciones y conclusiones sobre los Derechos Humanos.

Bloque 4: Creación del informe escrito

Se trata de familiarizarse con la redacción de un texto narrativo que reconstruya el proceso, incidiendo, especialmente, en los contenidos del blog.

Bloque 5: Creación de un recurso expositivo, sobre la base del blog confeccionado.

El objetivo es dirigirse al grupo-clase y mostrar competencias de comunicación oral y expresiva. Los medios pueden ser diversos, desde un power-point a una dramatización escénica de lo esencial de su trabajo.

Bloque 6: Trabajo individual

- Cada día, al terminar las actividades grupales del trabajo cooperativo, los alumnos elaborarán una breve y concisa reflexión del proceso de la actividad desarrollada en la jornada.
- Finalmente, cada alumno efectuará un análisis y opinión correspondiente acerca del contenido de un texto que trata un tema específico de derechos y deberes en el ámbito de la relación individuo y sociedad. Análisis de un artículo.

5. Actividades de Evaluación

Con el fin de obtener evidencias para la comprobación de los aprendizajes, el modelo docente por proyectos exige establecer un sistema de recursos encaminados a mostrar el trabajo desarrollado en los bloques de actividades que jalonan el proceso de diseño y puesta en obra del Proyecto. Los denominamos entregables.

Cabe establecer cuatro entregables generales de carácter grupal y uno más de tipo individual, además de los entregables personales diarios, todos ellos en relación con los bloques de actividades.

1. Primer entregable: al finalizar la actividad correspondiente a los bloques uno y dos. Carácter grupal.
2. Segundo entregable: para certificar la finalización del encargo de la realización del blog digital. Carácter grupal.
3. Tercer entregable: corresponde a la exposición oral, individualmente, dentro del plan global del grupo que efectuarán ante el conjunto de sus compañeros.
4. Cuarto entregable: Informe escrito donde se especifican los aspectos más significativos del proceso, incluyendo el contenido del blog. Carácter grupal.
5. Quinto entregable: Análisis personal de un texto. Carácter individual.
6. Entregables diarios individuales: Con ello pretendemos mantener al alumno en sana tensión de aprendizaje. Además, constituye un buen instrumento para comprobar las ausencias continuadas y, también, el clima y disfunciones del grupo. Nos interesa sobremano como documentos de valoración formativa. Carácter individual.

Evaluación formativa y continua: el conjunto de asignatura debe guiarse por una actitud evaluadora en clave de aprendizaje, basada en el trabajo constante del alumno, contrastado con los juicios y opiniones de compañeros y tutor. Los entregables nos sirven, al efecto, porque permiten el análisis y los contrastes durante el proceso. En consecuencia, los entregables se constituyen en evidencias provisionales a la espera de ser sometidas al juicio del profesor, el cual es necesario para que los alumnos renueven sus aportaciones de cara a la nota definitiva.

Evaluación acreditativa: representa el aspecto discriminante del proceso de enseñanza/aprendizaje. Juega el papel de otorgar calificación escalar al trabajo de los alumnos. Se efectúa al final del proceso de revisión y análisis (evaluación formativa) realizada por el profesor en diálogo con los estudiantes.

Tendrá su base en los diferentes entregables, con esta ponderación:

Tabla 2: Evidencias y Ponderación

Evidencias a evaluar	Ponderación
1° entregable (información)	10 (%)
2° entregable (blog)	30 (%)
3° entregable (comunicación oral)	20 (%)
4° entregable (informe escrito)	20 (%)
5° entregable (análisis de un texto)	10 (%)
6° Entregables diarios	10 (%)

Fuente: elaboración propia, 2012.

La evaluación acreditativa, se llevará a cabo mediante indicadores de competencias a desarrollar, a modo de rúbricas diseñadas con criterios claros y conocidos de antemano por los alumnos. A saber:

6. Criterios para evaluar las competencias expresadas en los objetivos de la asignatura.

Tabla 3: Competencias e Indicadores

Competencias	Indicadores
A) Competencias de conocimientos. Saber (Conocer y comprender los fundamentos teóricos).	- Utiliza autores y corrientes básicas del pensamiento... - Recurre a antecedentes históricos contrastados (...)
B-1) Competencias del saber hacer. Informe escrito	- Observa coherencia y cohesión de ideas. - Presentación adecuada (...)
B-2) Competencias del saber hacer. Presentación oral	- Transmite lo verdaderamente significativo - Manifiesta expresividad, naturalidad, claridad... (...)
C) Competencias del saber estar (Trabajar y participar responsablemente en equipo)	- Aporta ideas, colabora, aconseja y ayuda - Tiene iniciativa y espíritu de trabajo. (...)
D-1) Competencias del saber ser (Uso de juicios y principios éticos ...)	- Analiza los problemas con un trasfondo moral - Sustenta sus juicios en los códigos éticos universales (...)
D-2) Competencias del saber ser Criterios de perfeccionamiento o de originalidad	- Genera, innova y da originalidad en su trabajo. - Manifiesta actitud permanente de mejora y actualización (...)

Fuente: elaboración propia, 2012.

7. Resultados y análisis

La nota media alcanzada es de 7,44 y además no existe suspenso alguno. Este hecho tiene que ver con varios factores:

1. Téngase en cuenta que en esta indagación que efectuamos con implementación de un proyecto docente, hemos probado utilizar una evaluación acreditativa sustentada básicamente en el trabajo grupal (un 80% de la calificación es grupal y sólo un 20% es del tipo discriminante individual). Lo cual aboca a la aparición de una clara tendencia hacia la homogeneización de las valoraciones. Es más difícil suspender aunque, también, es casi imposible obtener una puntuación de 10.
2. Por otro lado, hemos de considerar un hecho capital: trabajar por medio de grupos no es un capricho ni una moda, sino una necesidad derivada de la asunción del currículo basado en

competencias (a lo que se suma el recurso metodológico de los métodos técnicos activos como puede ser el Proyecto en nuestro caso). Esto implica que el programa docente no tiene como objetivo principal la enseñanza/aprendizaje de competencias sino su desarrollo, ejecución y puesta en práctica¹⁰. Significa que, salvo problemas muy profundos, todos los alumnos deben comprometerse con la tarea de hacer y construir un encargo. Unos más y otros menos, pero en general el trabajo surge inevitablemente en el transcurso del tiempo, o, si se quiere, el proceso exige la existencia inevitable de esfuerzo común y constante, aunque, al final del mismo exista un producto objetivable. Si, además, a lo largo del año incorporamos —como así debe ser— mecanismos compensatorios tipo tutorías, evaluaciones formativas y cualquier suerte de *feed-back*, el resultado es que es muy difícil determinar que la tarea que desarrollan los alumnos deba merecer la calificación de suspenso.

3. Asimismo, no es igual programar pocas evidencias evaluables que muchas. En nuestro caso son seis, de las cuales, varias se subdividen a su vez en cuatro o cinco. Lo que significa que hemos tenido al alumno trabajando intensamente durante todo el curso. Como es de suponer, es muy difícil que la cantidad de trabajo no reporte un mínimo suficiente de calidad para superar oficialmente la asignatura.

La tabla 1 sirve para comparar los rendimientos de los grupos por entregables. Nos indica con precisión la capacidad de trabajo de cada grupo, observándose un fenómeno para la reflexión.

Tabla 1: Resultados por tipo de entregable y grupos. Comparación

G.	1-E	G.	2-E	G.	3-E	G.	B1.	G.	In.	G.	Or.
G1	8,6	G5	8,5	G1	6,8	G1	10	G1	9,5	G5	9,5
G2	7,9	G7	8,2	G7	6,2	G8	9,5	G4	8,5	G1	9,0
G3	7,8	G1	8,0	G2	6,0	G10	9,0	G5	8,0	G4	9,0
G4	7,5	G2	7,0	G10	5,6	G6	8,5	G2	8,0	G10	8,0
G5	7,4	G9	6,0	G5	5,5	G3	8,5	G7	8,0	G9	8,0
G6	7,2	G4	6,0	G8	4,5	G4	8,5	G6	7,5	G12	8,0
G7	7,0	G10	5,0	G9	4,3	G7	8,2	G11	7,5	G7	7,9
G8	7,0	G8	5,0	G3	4,2	G5	8,0	G8	7,5	G2	7,5
G9	6,2	G12	4,0	G4	4,0	G2	7,0	G10	6,0	G6	7,5
G10	6,2	G11	4,0	G6	3,2	G9	6,0	G9	6,0	G11	7,5
G11	5,9	G3	4,0	G12	3,2	G12	6,0	G3	4,0	G3	7,5
G12	4,9	G8	1,0	G11	2,8	G11	5,5	G12	3,0	G8	7,0

Fuente: elaboración propia, 2012.

Si nos fijamos en los colores veremos los mismos tonos en las casillas superiores e, igualmente, en las inferiores, solo que en este último caso la coloración es distinta, es decir, casi podríamos deducir la existencia de una correlación, lo que nos sitúa en la antesala del *labeling* sociológico o etiquetaje e incluso estigma que afecta a grupos y a individuos que los componen. No debemos

¹⁰ Debido a que en la cuestión sobre competencias son fundamentales el aspecto de la movilización y el de situación a la que enfrentarse, Bolívar, entiende que, “además de enseñar recursos necesarios (conocimientos, habilidades) para ser competente, la capacidad misma para movilizarlos no es, estrictamente, enseñable; sino objeto de entrenamiento reflexivo al resolver problemas, tomar decisiones o llevar a cabo proyectos.” (Bolívar, 2008, p. 6). Esta alusión es muy importante porque refuerza la idea de la necesidad del aprendizaje autónomo expresado en el término entrenamiento, al modo como los deportistas trabajan bajo la supervisión de un *coach* que con su experiencia y saber ayuda, facilita y asesora en el trabajo y esfuerzo personal.

perder de vista esta posible perversión de nuestro método si persistimos en la misma composición de los grupos para los cursos venideros. Los alumnos, sin embargo, no son del mismo parecer.

Es ilustrativo, también, lo que se desprende de la coevaluación que planteamos al grupo-clase a propósito de la observación de los trabajos grupales en la elaboración de los blogs digitales, pues la comparación de sus apreciaciones con las nuestras no fue bien acogida. Se puede interpretar como la manifestación de un cierto *miedo a la libertad* a la hora de asumir responsabilidades comprometidas que delegan en el profesor. La realidad es tozuda e impide consolidar innovaciones.

Otra cuestión a comentar es la que se manifiesta en la diferencia entre la nota provisional del profesor, antes de las explicaciones en el tiempo de la evaluación formativa y la final de todo el proceso a últimos de mayo en que volvimos a visionar los blogs para la calificación definitiva. Hubo escasos cambios y sólo algunos grupos cualificaron sustancialmente su trabajo inicial, es decir, pocos aprenden de los errores o se interesan escasamente por las explicaciones del profesor en los tiempos de evaluación formativa. Sin embargo, al mismo tiempo, es la evidencia de la existencia de alumnos permanentemente implicados en la mejora del aprendizaje y demuestra que no es preciso enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje únicamente hacia el lado del conocimiento sino que es necesario explorar el conjunto de competencias que desarrollan a la persona y al profesional.

Hay otros resultados que conviene resaltar provenientes de las contestaciones que efectúan al ser cuestionados por escrito en un par de ocasiones, a saber:

Es mayoritario el interés por continuar con esta metodología en el futuro, a diferencia de la tendencia crítica hacia gran parte de las preguntas relacionadas con el método seguido, lo cual nos llevaría a interpretar que intuyen su pertinencia pero no están satisfechos con la forma como se ha desarrollado en clase. Ciertamente, y a juzgar por la lectura de otras contestaciones, debemos concluir que, en general, estos alumnos de primer curso no están acostumbrados a los procesos con ortodoxia constructivista y demandan más orientación, tutelaje y aportaciones teóricas por parte del profesor, no siendo demasiado conscientes del valor que supone haber podido ser los artífices de su propio conocimiento al tiempo que han puesto en juego múltiples formas de saber muy permanentes y significativas. No obstante, es necesario advertir la existencia de una gran brecha entre ellos: estudiantes muy autónomos, estudiosos y responsables y otros que se limitan a estar y, en ocasiones a no estar. La percepción del programa seguido va a estar muy condicionada por esta circunstancia.

No olvidemos, tampoco, que la nota de corte para acceder a este Grado en la UPV/EHU no llega al seis. Probablemente, sea un dato que explique que muchos de los estudiantes tengan cierta aversión al estudio concienzudo de textos significativos para construir un conocimiento adecuado.

Es significativo el hecho de que es el primer curso del primer Grado, lo que supone que de repente se encuentren con un ambiente académico renovado donde surge la sensación implícita o explícita de transferir toda la autoridad académica al alumno sin la necesidad de escuchar y atender a la figura del *maestro* experimentado, con lo cual algunos de ellos actúan con una autosuficiencia ingenua y muy negativa para el cambio educativo.

Asimismo, conviene recordar que un principio clave en el constructivismo es partir de los conocimientos próximos de los alumnos y que el docente debe advertir para atender las posibles debilidades formativas. Lo que sucede es que muchos de ellos, únicamente utilizan la opinión y no argumentan con razones contundentes extraídas de un espectro amplio y diverso de fuentes documentales variadas. Sólo parece existir una única dirección que no admite crítica por muy autorizada (la del profesor) que pudiera ser. Para muchos, el profesor es el primer objeto de cuestionamiento cuando se muestra como experto y autoridad académica en los contextos dialógicos —no ocurre en las clases magistrales—, aflorando un nocivo relativismo con respecto al conocimiento.

Conclusiones e implicaciones para el futuro

A lo largo de estas páginas ya se han podido ver algunas de las consideraciones que deberían ocupar este espacio, sin embargo, cabe aún fijar nuestra atención en algunos aspectos relevantes.

En primer lugar, la necesidad de atender a la realidad del conjunto de los alumnos que están en primer curso y provienen de muy diversos ambientes sociales, intelectuales y personales. Esto im-

plica asegurar más contundentemente la autoridad académica del profesor a la hora de proporcionar conceptos clave, análisis, argumentaciones y planteamientos firmemente asentados en la literatura científica de la materia.

También, considerar que si el fin es la mejora y desarrollo de una personalidad adaptativa, autónoma, comprometida con el fortalecimiento y avance de competencias personales y profesionales, no podemos debilitar este ideal educativo cayendo en el relativismo que supone el sometimiento a ciertas opiniones banales de alumnos poco interesados en el rigor y en el estudio. Es preciso recuperar el aula como ágora de estudio, reflexión y diálogo riguroso, lejos de los espacios de intercambio de charlas informales en las que a veces se convierten las salas de docencia universitaria.

Creemos imprescindible publicitar mucho más la utilidad de las tutorías personales y de las ayudas informales, así como de todo tipo de mecanismos de evaluación formativa que mantenga en tensión a los alumnos en la tarea que realizan y que haga efectivo el rol del profesor facilitador.

Debemos explicarnos más y mejor. Alcanzar a la mayoría para que comprendan bien nuestros propósitos. En este Proyecto hemos recurrido deliberadamente al exceso de ser prudentes en la intervención directa del profesor y, en consecuencia, hemos hurtado a los alumnos menos experimentados explicaciones oportunas que hubieran favorecido su seguridad y con ello el compromiso personal y la implicación al hallar utilidad y sentido a aquello que deben hacer por su cuenta.

Con este Proyecto, entendemos, que los alumnos han realizado muchas acciones de buen aprendizaje. Sin embargo, no hemos tenido ni el tiempo ni el sosiego suficiente para reflexionar y meditar conjuntamente. Debido, en parte, a que hay muchos alumnos en clase y, también, sin duda, a que hemos propuesto demasiadas cosas sin el tiempo suficiente para madurarlas entre todos.

Otra cuestión que precisa un cambio es la graduación de los pesos en la evaluación que reciben el trabajo grupal y el individual. Parece razonable una relación del 50% para ambos.

No olvidamos repensar la conformación de los grupos que impida el encasillamiento permanente y la reproducción de resultados a lo largo de toda la carrera.

En líneas generales, la indagación ha tenido resultados satisfactorios, especialmente, del lado del profesorado porque ha supuesto comprobar en la práctica el alcance y límites de este modo de entender y de obrar en los procesos de enseñanza/aprendizaje. No obstante, al forzar algunos aspectos del diseño para observar más fielmente su repercusión y ganar en el grado de experimentación somos conscientes de los inconvenientes derivados para el alumnado de esta materia en este curso.

Prospectiva y últimas consideraciones

La pregunta que nos debemos hacer es, ¿qué supone un proceso de enseñanza/aprendizaje basado en competencias?, o si se quiere, cabe hacerla de otro modo, poniendo el acento en la metodología de problemas y proyectos que se apoyan en un saber holístico y funcional propio de las competencias. Indagando sobre su respuesta es posible encontrar algunos aspectos clave para actuar en el futuro.

1) En primer lugar, revisar el modo como efectuamos la evaluación. Si consideramos un concepto de competencias basado en el modelo francófono y, no olvidemos, asumido por las instituciones europeas, deberíamos pensar y actuar en consecuencia y conforme a esta conceptualización centrarnos en comprobar si las tareas conducen adecuadamente a la resolución positiva de situaciones. Éstas, por tanto, son el objeto de la evaluación de los programas educativos de las materias y, por consiguiente, también, la principal preocupación curricular a la hora de diseñar la acción docente: asignaturas, métodos, roles implicados, actividades y, en fin, el entramado epistemológico tanto referido al aprendizaje como a la discusión teórica en el ámbito de las ciencias educativas. Además, centrándonos en las situaciones, diluimos el peligro de confundir competencias con objetivos y lo que ello conlleva de tecnicismo reduccionista en los procesos educativos.

Las situaciones, son directamente evaluables mediante criterios previos que garanticen la calidad del proceso y del producto que lo refleja —por ejemplo, un informe escrito—, mientras que, las competencias, se comprueban indirectamente porque una situación mal resuelta supone la manifestación de un deficiente nivel de saberes necesarios para alcanzar con éxito la *solución* del problema —depende, claro está, de la definición operacional de éxito que se haga en un determinado caso—.

Si bien, esta cuestión es tratada en los trabajos de Jonnaert y Roegiers, también Coll llega a una conclusión similar: *sin embargo, las competencias, como las capacidades, no son directamente evaluables. Hay que elegir los contenidos más adecuados para trabajarlas y desarrollarlas, definir la secuencia y el grado propio de los distintos niveles y cursos, establecer indicadores precisos de logro, y acertar en las tareas que finalmente se le pide al alumno que realice* (Coll, 2007, p. 38).

Llegados a este punto, hay otro elemento fundamental definidor de las competencias que conviene poner de manifiesto, es el referente a su funcionalidad a partir de su movilización para la acción. Tal como manifiesta el profesor Bolívar, la competencia tiene una doble dimensión: *a) posesión de un conjunto de recursos o capacidades (cognitivos, de procedimientos y de actitudes), y b) capacidad para movilizarlos en una situación de acción* (Bolívar, 2008, p. 5).

Siendo la movilización su valor, puede ser, también, la causa de su principal defecto, como manifiesta acertadamente Coll. *El énfasis —justificado y oportuno a mi juicio— en la movilización o aplicación de unos saberes puede llevarnos a hacer olvidar la necesidad de esos saberes (...). En suma, para adquirir o desarrollar una competencia —al igual que para adquirir o desarrollar una capacidad—, hay que asimilarla y apropiarse siempre de una serie de saberes asociados a ella; y, además —no en lugar de— aprender a movilizarlos y aplicarlos* (Coll, 2007, p. 37). De hecho, es frecuente ver deslizarse por la senda del relativismo cognitivo la educación formal que ha tomado acriticamente el aprendizaje constructivista por competencias y basado en problemas y proyectos de trabajo autónomo de los estudiantes que interiorizan la idea de que únicamente están en la universidad para apropiarse de una suerte de formación para la capacitación profesional donde basta conseguir perfeccionar el gesto técnico que posibilite construir un producto homologable para la evaluación y suficiente para la acreditación profesional. Lo que advierte Coll es el peligro de reducir la enseñanza y el aprendizaje a estos sistemas funcionales que no necesitan de la comprensión de los fines y consecuencias, a diferencia de una buena formación conceptual dirigida a proporcionar sentido a la acción.

2) Un currículum organizado sobre situaciones precisa de las teorías del aprendizaje constructivista para promover la iniciativa y la creatividad de los estudiantes. A su vez, hace coherente la existencia de una teoría educativa de tipo cualitativo: hermenéutica, fenomenológica, comunicativa y crítica, basada en el axioma de que la *verdad* es un viaje muy largo y no se encuentra en los finales artificiales que muestran productos elaborados para la apariencia de la calidad de su ejecución y ejecutantes y, además, porque todo ello tiene sentido en el marco de un paradigma educativo orientado al pensamiento emancipado de dependencias espúrias.

3) Sin embargo, este modo de proceder es muy improbable si no se dan los roles adecuados a esta lógica: el rol del docente guiado por una actitud de facilitación¹¹ y ayuda con su experiencia en los saberes implicados puestos al servicio de las demandas de formación de los alumnos y, estos, asumiendo papeles de responsabilidad e implicación en el trabajo de construir su propio aprendizaje cuyo valor supone la ejecución de una tarea práctica de utilidad real y manifiesta.

Sin duda, estas situaciones problemáticas son de difícil solución si se abordan individualmente, por ello, presuponen un trabajo colaborativo, con toda su carga de competencias éticas necesarias a tal fin.

4) Consecuentemente, esta relación entre competencias y situaciones obliga a diseñar los programas educativos sobre la base de metodologías activas que propendan al desarrollo de acciones fuertemente enraizadas en los grupos para comprender el problema que hay en las situaciones y el anticipo de soluciones provisionales mediante fases y pasos que van proporcionando el conocimiento y dominio de las competencias necesarias. Por tanto, los métodos didácticos basados en problemas y proyectos bien estandarizados se hacen imprescindibles para los programas educativos por competencias.

5) Otra cuestión relevante en toda esta lógica es el vínculo con la equidad que no dejan de lado ni Rogiers ni Bolívar al referirse al peligro de exclusión social que surge al permitir la ausencia de

¹¹ Luís Branda es el experto que recurrentemente es demandado para impartir los cursos sobre métodos activos en la UPV/EHU: “Trato de resistir la tentación de ‘decírselo todo’, pero ¡peccavi, mea culpa! No pude resistir el explicarles mucho más allá del punto concreto que me pidieron que les aclarara en mi área de conocimiento. (...) fui a la pizarra y mi explicación se convirtió en una clase expositiva ¿Por qué lo hice? (...) ¿Sucumbí a mis dudas de que los estudiantes sean capaces de aprender lo que se espera y me permití decidir que la mejor manera de hacerlo es que yo lo enseñe?” (Branda, 2011, p. 154).

ciertas competencias básicas que deben aparecer en todos los programas educativos lastrados por el peso de la tradición en la formación de saberes lógico racionales haciendo vulnerable el logro de la socialización y movilidad social justa de todas las capas sociales, y contribuyendo paradójicamente a hacer más profunda la brecha de la diferenciación y la integración social. De todo ello ha dado buena cuenta la sociología de la educación crítica al desvelar el hecho de la reproducción social sostenida y provocada por la educación formal cuya existencia tiene sentido en razón de su funcionalidad al sistema —proporciona capital humano selectivo y acomoda la estratificación social— pero, sus consecuencias, también, tienen que ver con el fenómeno perverso de la injusticia y la insolidaridad que sufren, especialmente, las capas sociales más desfavorecidas.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 206-235). Madrid: Morata.
- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Revista interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, pp. 21-44.
- Bolívar, A. (2008). Pedagogía de la integración. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Branda, L. A. (2011). El aprendizaje basado en problemas y la genuina realidad. *Diario de un tutor. Educación Médica*, 14(3), pp. 151-161.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39.
- González, V. (2002). La investigación en la escuela: bases conceptuales. En M. Rodríguez (coord.), *Didáctica General. Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, V., Ruiz de Gauna, P. y Hornilla, J. M. (2010, noviembre). *¿Son compatibles las lógicas del aprendizaje por competencias y del aprendizaje basado en problemas (ABP)?* Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Reinventar la profesión docente, Málaga, España. Recuperado de: <http://www.innova311.org/profe10/>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM, México). Sitio web: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/documentos/documentos.htm>
- Jonnaert, Ph. et al. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html>
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educación*, 33, pp. 77-96.
- OCDE. Sitio web: <http://www.OECD.ORG/publications>
- Parlamento Europeo y del Consejo (2006). Sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario oficial de la Unión Europea*.
- Pérez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.
- Perrenoud, Ph. (2008). ¿Construir competencias es darle la espalda a los saberes? *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, II. Recuperado de: http://issuu.com/universidaddavinci/docs/philippe_perrenoud
- Roegiers, X. (2008). *Pedagogía de la Integración*. Costa Rica: CECC.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata

SOBRE LOS AUTORES

Valentín González Moro: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Especialista en sociología de la educación. Profesor visitante de universidades Iberoamericanas. En el campo profesional ha sido director de Ikergintza, equipo de investigación de estudios sociales. En ámbito académico, ha pertenecido al instituto de ciencias de la educación. Actualmente es profesor de Educación Social y Vicedecano de Ordenación Académica.

Pilar Ruiz de Gauna Bahillo: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Profesora visitante de universidades Iberoamericanas. Asesora de profesorado y centros de Educación Superior. Fundadora y actual miembro de la junta directiva de la Sociedad de Educación Médica de Euskadi (SEMDE). Principales líneas de investigación: educación médica; investigación-acción crítica y desarrollo profesional e institucional; pedagogía e innovación curricular.

Txema Hornilla Sainz: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. Asesor de profesorado y centros de Educación Superior en el instituto de ciencias de la educación. Especialista en teoría e historia de la educación. Actualmente es profesor de Historia de la Educación y Vicedecano de Practicum.

Aprendizaje de la investigación en un programa de posgrado: el doctorado en estudios regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, México

Leticia Pons Bonals, Universidad Autónoma de Chiapas, México
Juan Carlos Cabrera Fuentes, Universidad Autónoma de Chiapas, México

Resumen: En los lineamientos que las instituciones de educación superior que imparten estudios de posgrado en México reciben de parte de organismos internacionales, así como de aquellos organismos nacionales que se ocupan de la planeación y evaluación institucional, se identifica la necesidad de formar investigadores. Ante esto la pregunta que se responde en este artículo es ¿Cómo orientar el aprendizaje de la investigación en un programa doctoral, teniendo como base estos lineamientos y atendiendo a las condiciones concretas en las que se desarrolla? En las siguientes líneas se presentan los resultados obtenidos en una investigación evaluativa realizada al doctorado en Estudios Regionales (DER) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), específicamente en la línea de formación-investigación que aborda los problemas educativos regionales, destacando los aspectos positivos y negativos de su diseño y ejecución. Entre los positivos destaca la estrategia implementada para que sus estudiantes aprendan a investigar, dentro de los negativos los problemas de corte académico-administrativo que enfrenta la implementación de este programa al contar con estructuras normativas rígidas.

Palabras clave: Posgrado, doctorado, estudios regionales, aprendizaje de la investigación, Chiapas

Abstract: In the guidelines that institutions of higher education that teach postgraduate studies in Mexico receive from international organizations, as well as those national agencies involved in institutional planning and assessment, the need to train researchers is identified. With this in mind, the question that concerns this article is how to guide the process of learning to research in a doctoral program, based on this guidelines and considering the specific conditions under which it develops? In what follows we show the results of an evaluative research conducted in the PhD in Regional Studies (DER, for its acronym in Spanish) of the Autonomous University of Chiapas (UNACH, for its acronym in Spanish), specifically in the area of training-research that addresses regional educational problems by highlighting positive and negative aspects of its design and implementation. Among the positive aspects, we highlight the strategy implemented for their students to learn to research. Within the negative aspects, we highlight the academic and administrative problems faced in the implementation of this program that is subject to rigid regulatory structures.

Keywords: Postgraduate, PhD Program, Learning to Research, Regional Studies, Chiapas

Introducción

Las universidades públicas estatales en México han tenido que ajustar sus planes institucionales a las disposiciones de una política educativa de corte evaluativo que se basa en el logro de metas preestablecidas que aseguren su crecimiento con cierta garantía de competitividad y calidad, para esto el número de programas de posgrado acreditados se ha convertido en un indicador de su desarrollo. De acuerdo con una investigación previa realizada por los autores de este trabajo (Cabrera y Pons, 2013) el desarrollo del posgrado en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) ha atravesado por tres etapas que se corresponden con la necesidad de ajustarse a los nuevos lineamientos que se van estableciendo.

La primera etapa es la del surgimiento de programas de este nivel y se desarrolla entre 1983 y 1999. Ésta se caracterizó por la apertura de programas de posgrado sin estudios previos de factibilidad, sin una planta académica propia y copiando planes que ya se habían implementado en otras instituciones del país.

La segunda etapa es la de expansión desordenada, abarca del año 2000 a 2007 y se caracteriza por la combinación de dos modalidades de implementación de los estudios de posgrado. Una bajo la



modalidad de autofinanciamiento, la cual permitía a cada Facultad cubrir sus gastos de operación por lo que era más importante ampliar la matrícula y asegurar el pago de colegiaturas que obtener resultados en materia de graduación. Junto a esta modalidad apareció una segunda preocupada por responder a los requerimientos establecidos por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través del Programa Integral de Fortalecimiento del Posgrado (PIFOP), el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y, sobre todo, como parte de los requisitos establecidos en el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que obliga a las universidades a presentar proyectos de desarrollo institucional, con metas establecidas anualmente, para otorgar financiamiento, así como para ampliar y consolidar su capacidad académica¹.

Desde esta segunda orientación, la UNACH tuvo que reconocer y cumplir los estándares establecidos por el CONACyT para acreditar sus posgrados. Se dieron entonces los primeros pasos proponiendo la realización de estudios de factibilidad que permitieran garantizar la operatividad de los posgrados con ciertos mínimos de calidad y pertinencia, medidos a través de indicadores como son los *curricula* evaluados interna y externamente antes de su apertura, los núcleos académicos básicos integrados con profesores de tiempo completo de la misma institución, las instalaciones propias y adecuadas, entre otros, que son exigidos por los evaluadores de Comités Institucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el CONACyT. En general se trató de iniciar acciones, cuya aplicación se dio más bien de manera aislada, dependiendo de la capacidad y disposición de los directores de cada Facultad, para implementar las acciones que permitieran inscribir los programas de posgrado en el PNPC del CONACyT (UNACH, 2009).

La tercera etapa abarca del 2008 a la fecha y se caracteriza por un interés especial por la consolidación de esta capacidad académica y el planteamiento de la construcción de una reingeniería de la propia institución en la que se propuso la reagrupación de las actuales facultades, escuelas, centros e institutos, en estructuras organizativas denominadas Dependencias de Educación Superior (DES). Las 23 unidades académicas registradas ante la Secretaría de Educación Pública se reorganizaron en ocho DES que concursan por recursos extraordinarios del propio PIFI, de los programas de crecimiento natural de la infraestructura académica (FAM) y de los orientados al incremento de la matrícula y nuevos *campi*.

En esta tercera etapa los programas de posgrado se inscriben en alguna DES y procuran ajustarse a los lineamientos establecidos por el CONACyT reuniendo a los profesores más habilitados que se integran en los núcleos académicos básicos. Bajo esta lógica, en el año 2009 la UNACH presentó 11 programas a evaluación ante el CONACyT. En ese proceso logró el registro del Doctorado en Estudios Regionales (DER) como un programa de reciente creación que aglutinaba a Facultades de Ciencias Sociales, Derecho y Humanidades (ahora DES de Ciencias Sociales Derecho y Humanidades) y a la Red de Centros para el Desarrollo. El núcleo académico presentado para evaluar este programa estaba constituido por 44 doctores, 22 de los cuales eran miembros de SNI.

El DER es un doctorado orientado hacia la investigación que rompe con la estructura escolarizada tradicional pues asume un modelo tutorial de formación en el cual el estudiante participa en diversas actividades para avanzar una investigación alrededor de la cual aprende las competencias vinculadas a este proceso. Esto es, sus aprendizajes están en función de la investigación que realiza y se genera en la práctica, por lo que el modelo tutorial es preponderante.

En un modelo de formación tutorial “el papel del profesor de educación superior se trastoca de transmisor del conocimiento, al de tutor o asesor del alumno... en la búsqueda del ideal de atención individualizada...” (Barrón, 2004, p. 30). De acuerdo con la investigación de Garduño y Castro, en México, un programa de esta naturaleza enfrenta grandes retos “en cuanto a la estructura, el contenido y la normatividad (...) porque estos programas formativos no se adecuan a la realidad del país” (2000, p. 2). Así encontramos un número significativo de doctorados que siguen desarrollándose de

¹ La capacidad académica de la institución se establece como un factor en el que se pondera el número de profesores de tiempo completo que son reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el número y grado de desarrollo de los Cuerpos Académicos (CA), por el número de programas de licenciatura acreditados por organismos *ex profeso* y por el número de programas de posgrado reconocidos por el PNPC (CONACyT, en Cabrera y Pons, 2013, p. 90).

manera escolarizada tradicional, orientados a profesionalizar y que no se orientan a formar investigadores². Ante esta realidad el DER se implementa enfrentando diversos problemas en tanto rompe con la lógica de funcionamiento académico-administrativo y una estructura administrativa burocratizada que prevalece en la universidad, a pesar de la cual ha obtenido buenos resultados en el proceso de formación de investigadores.

El supuesto de inicio de esta investigación, que se comprueba a partir del análisis de la información obtenida, es que ante la ausencia de una política y de una cultura académica institucional coherente y clara, las autoridades centrales y funcionarios vinculados con la administración central de los posgrados en la universidad se preocupan por solicitar, integrar en los formatos correspondientes y presentar la información requerida por las instancias acreditadoras en los períodos de evaluación, pero se ha trasladado a los coordinadores académicos de cada programa, a las academias (docentes integrantes de los núcleos académicos básicos de cada programa de posgrado) y a los propios estudiantes la responsabilidad de organizar las acciones que sean necesarias para cubrir las metas propuestas en cada programa, sin ofrecer el respaldo administrativo que se requiere.

Para explicar esto exponemos los aspectos centrales del plan de estudios de este programa doctoral, en la segunda parte se ofrecen algunas notas sobre la metodología seguida para llevar a cabo la evaluación y en la tercera parte se exponen los resultados obtenidos diferenciando dos dimensiones: la académico-administrativa y la de enseñanza-aprendizaje. Al final se presentan algunas reflexiones a manera de conclusión.

El Doctorado en Estudios Regionales

El Doctorado en Estudios Regionales (DER) se estructura a partir de lo que Ángel Díaz Barriga define como un enfoque curricular mixto “que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro, de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas (para atender) a problemas profesionales reales” (2006, p. 21). Los estudios de doctorado tienen una duración de seis semestres; en los dos primeros se plantea una formación teórico-metodológica general en cuatro seminarios obligatorios y, a partir del tercer semestre una formación centrada en el desarrollo de las investigaciones de los estudiantes.

Solo los dos seminarios del primer semestre se cursan a manera de tronco común por todos los estudiantes que conforman una generación, pero a partir del segundo semestre los estudiantes se inscriben a los seminarios, obligatorios y optativos, de alguna de las cuatro líneas de formación que comprende el programa y que agrupan los intereses de investigación de los estudiantes en torno a las siguientes áreas: *Comunicación, cultura e historia, Economía, pobreza y migración, Educación, actores y procesos de enseñanza aprendizaje, Sociedad, estado y derecho*. En cada una de estas líneas se inscriben las investigaciones que desde un enfoque regional abordan problemas culturales, económicos, educativos y políticos.

Los componentes del modelo de aprendizaje que sigue el doctorado en estudios regionales y que atraviesan sus cuatro líneas de formación son los siguientes:

- Formación de investigadores que toman como eje la reflexión sobre lo regional (eje transversal de la formación).
- Orientación transdisciplinaria, expresada en dos dimensiones: organizativa (al ser una propuesta que sobrepasa los espacios tradicionales de las escuelas y facultades) y conceptual (al construirse su objeto, los estudios regionales, desde una perspectiva que va más allá de las parcelas disciplinarias).

² En México, la instancia acreditadora de la calidad de los programas de posgrado en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) a través de su Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). En la convocatoria 2012 para evaluar los programas de posgrado y su inclusión en el padrón de excelencia del PNPC se señalan como sujetos de apoyo: *Los Programas con Orientación Profesional* que ofrecen los niveles de especialidad o de maestría y los *Programas con Orientación a la Investigación*, que ofrecen los niveles de maestría o de doctorado (CONACyT, 2012a, pp. 2-3).

- Aprendizaje práctico de los estudiantes incorporados en grupos de investigación de la UNACH y redes de colaboración interinstitucional.
- Evaluación centrada en competencias.
- Formación de carácter tutorial.

Este programa de doctorado forma parte del PNPC (CONACyT, 2012c) en el que se registró como programa “de reciente creación” en 2009 y fue evaluado para alcanzar el nivel “en desarrollo” en 2013.

El DER propone “formar investigadores quienes, desde una perspectiva transdisciplinaria, realizan estudios regionales en el campo de las ciencias sociales, el derecho y las humanidades, a partir de una sólida formación teórica—metodológica que les permite asumir su realidad y su tiempo y proponer alternativas de acción que promuevan el desarrollo humano en la región mesoamericana, atendiendo preferentemente al estado de Chiapas” (UNACH, 2008, p. 25). La definición de sus cuatro líneas de formación se corresponde con el objeto de investigación que eligen los estudiantes (cultura, economía, educación y sociedad).

En este trabajo se aborda la línea de educación, en la que se emprenden estudios que atienden problemas educativos regionales y de la cual han egresado 16 investigadores de tres generaciones (2009-2011, 2010-2012 y 2011-2013).

Metodología

Lo que se expone en este artículo es resultado de una investigación educativa evaluativa llevada a cabo con la finalidad de valorar la eficiencia de un programa educativo, el DER, en la línea de Educación, actores y procesos de enseñanza aprendizaje, así como de proponer las medidas necesarias para mejorar las condiciones de su funcionamiento. De acuerdo con Latorre (1996) este tipo de investigación “es decisiva para la toma de decisiones” (Sandín, 2003, p. 176). Se llevó a cabo desde un enfoque interpretativo que buscó rescatar las voces de los participantes de este programa comprendiendo el contexto en que se implementa.

El procedimiento metodológico seguido se basó en los registros realizados por los autores en las reuniones de planeación verificadas durante los últimos tres años, a las que asistieron el coordinador académico, docentes responsables del proceso de evaluación curricular de este programa y funcionarios de la Dirección General de Investigación y Posgrado de la UNACH, así como la aplicación de entrevistas a docentes y estudiantes.

Los cuestionamientos que guiaron la investigación fueron de doble índole: la primera aborda la dimensión académico-administrativa del programa y se expresó de la siguiente forma: ¿la estructura administrativa de la universidad está preparada para asumir la administración y gestión de un programa de estudios a nivel doctoral, centrado en la investigación y, por ende, con un fuerte componente tutorial? De no ser así ¿es posible que ésta cambie para que el programa se ejecute con éxito?

La segunda dimensión explora más allá de la flexibilidad académico-administrativa que requiere la implementación del DER y se centra en la dimensión del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que el cambio que plantea el programa en cuanto a la relación enseñanza-aprendizaje para formar investigadores implica que docentes y estudiantes resignifiquen la relación pedagógica. Se trata de generar una cultura pedagógica que asume la formación de los investigadores en la práctica misma de la investigación en la que los estudiantes aprenden las competencias propias de la investigación. La pregunta que guió la indagación sobre esta dimensión es la siguiente: ¿Cómo se ha abordado este proceso en la práctica?, y ¿basta con esto para que el programa alcance las metas propuestas?

Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en la línea de formación del DER *Educación, actores y procesos de enseñanza aprendizaje*, en la que participan los autores de este trabajo y en la cual, a la fecha, se han formado 16 investigadores educativos regionales que representan 100% de los egresados de esta línea de investigación, por lo que se considera que el modelo de formación ha resultado exitoso. En la cuarta generación actualmente cursan quinto semestre nueve estudiantes, en

la quinta generación, que inició en enero de 2013, se encuentran inscritos ocho estudiantes y la sexta generación que inició en 2014 se encuentran inscritos ocho estudiantes más. Esto significa que actualmente se están formando como investigadores educativos regionales en Chiapas 17 personas más. A la par, el núcleo académico básico de esta línea de formación se ha venido fortaleciendo pasando de siete profesores de tiempo completo a 13 que actualmente conforman el núcleo académico básico de este programa educativo, en la línea de formación que aquí se aborda.

En la formación de investigadores educativos regionales colaboran cinco cuerpos académicos de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanidades, así como de la Facultad de Lenguas de la UNACH con sede en Tuxtla Gutiérrez y la Escuela de Lenguas con sede en Tapachula. En la graduación de los 16 doctores especialistas en problemas educativos regionales colaboraron integrantes de cuatro cuerpos académicos de la UNACH, dos de los cuales cuentan con el grado de consolidados, de acuerdo con el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), así como 12 investigadores invitados de otras instituciones del país y del extranjero. Los procesos de formación que han culminado con la graduación de estos doctores han permitido que los cuerpos académicos de la UNACH fortalezcan sus redes de colaboración académica con otras instituciones (ver tabla 1).

Los resultados obtenidos permiten sostener que la estrategia de formación de investigadores seguida en este doctorado, y particularmente en la línea de investigación que aquí se aborda (problemas educativos regionales) está teniendo buenos resultados. Sin embargo, en los resultados de la investigación evaluativa realizada por los autores de este trabajo se develan algunos problemas de índole académico-administrativo que es necesario atender para que los resultados no respondan exclusivamente al esfuerzo que realizan los docentes junto con sus estudiantes, sin contar con el respaldo administrativo que se requiere.

Tabla 1. Tesis realizadas en el doctorado en estudios regionales, 2009-2012. Línea Educación, actores y procesos de enseñanza-aprendizaje

<i>Generación</i>	<i>Autor y tesis</i>	<i>Cuerpo académico</i>	<i>Fecha de examen</i>	<i>Co-dirección (redes de colaboración)</i>
Primera 2009-2011	Oliva Gómez, José Francisco. Reforma educativa: regionalización simbólica para la transformación de los sujetos	Educación y desarrollo humano	9/12/2011	José Ignacio Rivas Flores Grupo HUM 619 Profesorado, cultura e institución educativa de la Universidad de Málaga
	Dettmer Rogall, Martin. Enseñanza del inglés en escuelas secundarias públicas en las regiones Centro y Altos de Chiapas: una mirada crítica	Educación y desarrollo humano	9/12/2011	
	Moreno Gloggner, María Elizabeth. Cultura docente regional: limitantes y oportunidades para el desarrollo del aprendizaje autónomo en las universidades públicas en Chiapas	Educación y desarrollo humano	9/12/2011	
	Vega Morales, Ricardo. Representaciones sociales de las competencias docentes vinculadas a las tecnologías de la información en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios	Agentes y procesos de la educación	10/11/2012	Magda Concepción Morales Barrera Investigadora. Estancia posdoctoral por parte de la UNAM
	Pérez Roblero, Cayetano Adán. La educación indígena y el desarrollo sustentable en la región Altos de Chiapas	Agentes y procesos de la educación	30/11/2012	Jorge Mario Flores Osorio Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Segunda 2010- 2012	Pérez Trujillo, Alma Rosa. Estudio regional sobre tecnología educativa y competencias docentes para la didáctica de las matemáticas	Educación y desarrollo humano	10/12/2012	Sin
	Martínez Sánchez, Rigoberto. Tendencias de la investigación educativa y sus bases epistemológicas	Educación y desarrollo humano	8/12/2012	Rigoberto Martínez Escárcega Instituto de Pedagogía Crítica; Red Mexicana de Investigadores sobre la Investigación Educativa RedMIE; Red de Investigadores Educativos en Chihuahua (REDIECH)
	Hernández Pérez, Hipólito. Aprendizaje de las matemáticas. Un acercamiento a las estrategias de construcción de conceptos matemáticos en la carrera de ingeniería civil	Educación y desarrollo humano	8/12/2012	Liliana Suárez Téllez Instituto Politécnico Nacional y Red de Investigación e Innovación en Educación Estadística y Matemática Educativa, RIIEEME
	Zebadúa Sánchez, Alicia Yulieth. Habitús, representaciones y escenarios de la lectura de las educadoras en formación en las 15 regiones de Chiapas	Estudios interdisciplinarios sobre desarrollo del sujeto	3/12/2012	Sara Corona Berkin Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara
	Castillo Castillo, Guillermo. Representaciones sociales de estudiantes y docentes sobre la formación del psicólogo en la UNICACH	Educación y desarrollo humano	16/1/2013	Sergio López Ramos Facultad de Psicología, UNAM FES Iztacala
	Santizo Miles, Denisse Alejandra. Experiencia vivida: matemáticas de los vendedores ambulantes, una interpretación desde la fenomenología hermenéutica	Educación y desarrollo humano	30/5/2013	Bertha Elisa Velázquez Rodríguez, UAM Iztapalapa
Tercera 2011- 2013	Reséndiz Alquisira, Carmen Construcción y constitución de la voluntad y de la identidad del sujeto social en los libros de historia de acuarto año de nivel primaria	Estudios interdisciplinarios sobre desarrollo del sujeto / Política, gestión y educación en y para la diversidad	5/12/2013	Ana María Novelo Urdanivia Universidad Veracruzana
	Hernández Jiménez, Luisa Aurora Significados en movimiento: la educación por competencias desde la mirada de estudiantes de Colegios de Bachilleres de la región Centro-Fraylesca, Chiapas	Educación y desarrollo humano	21/1/2014	Analia Elizabeth Leite Méndez Grupo HUM 619 Profesorado, cultura e institución educativa de la Universidad de Málaga
	Huerta Zavala, Francisco Experiencia educativa regional de la misión jesuita de Bachajón desde la perspectiva de sus promotores	Educación y desarrollo humano	21/1/2014	Ana Esther Escalante Ferrer Universidad Autónoma del Estado de Morelos

	Meza Coello, Martha Ogilbie Experiencias de vida y trabajo docente de las profesoras de la Escuela Normal Rural Mac-tumactzá 1970-2003	Educación y desarrollo humano	28/3/2014	Luz Marina Ibarra Uribe Universidad Autónoma del Estado de Morelos
	Martínez Ochoa, Hortensia de Jesús Los procesos de producción y comercialización de textiles y bordados al interior de una familia zinacanteca, desde la mirada de la reproducción, resistencia y cambio social	Educación y desarrollo humano	28/3/2014	Sin

Fuente: Archivos escolares del Doctorado en Estudios Regionales de la Universidad Autónoma de Chiapas, concentrado de información de Área de Titulación, 2011-2014. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: UNACH.

Dimensión académico-administrativa

La implementación de procesos de formación en investigación requieren que la universidad cuente con "un cuadro organizacional y (se de) dentro de parámetros organizacionales tales como cultura organizacional investigativa, clima organizacional investigativo e indicadores organizacionales de productividad, rentabilidad y eficiencia. En síntesis, los procesos de formación de investigadores exigen primero unos procesos de organización e institucionalización de la investigación" (Padrón, 2002).

Es este el punto más débil de la operación del programa pues la universidad funciona a partir de una normatividad que no se ajusta a los requerimientos de flexibilidad que requiere la implementación del plan de estudios. El sistema de control escolar resulta obsoleto para registrar los avances individuales de cada estudiante, la escasez de recursos económicos o el retraso de su entrega por parte del área administrativa dificulta las acciones de movilidad de estudiantes y docentes; la incomprensión por parte de las autoridades centrales del programa de los requerimientos que conlleva la aplicación de un programa de posgrado de corte tutorial, orientado a la investigación y flexible ha provocado problemas en el funcionamiento del DER los cuales han tenido que ser resueltos en el mejor de los casos por los órganos internos del programa o, en su defecto, por los propios docentes quienes tienen que buscar cómo ajustar las acciones académicas a la limitada capacidad administrativa instalada.

Al respecto, el plan de estudios del DER prevé una estructura que incluye un órgano de dirección denominado Comité académico y cuatro Academias (una para cada línea de formación). El Comité académico es responsable de tomar decisiones sobre las convocatorias, la definición de calendarios y ciclos escolares, así como de la aplicación de la normatividad universitaria. Las academias son responsables de organizar los cuerpos académicos y grupos de investigadores que participan en los procesos de formación, de organizar los seminarios y talleres de la línea de formación, de la asignación de tutores y comités tutoriales, así como del seguimiento de los avances de las tesis doctorales que realizan los estudiantes en coloquios semestrales.

Esta organización académica pretende asegurar que la formación de los investigadores se oriente de acuerdo a las preferencias y perspectivas del trabajo de investigación que se realiza en la misma universidad, por parte de aquellos investigadores-docentes que están formando parte del programa y desarrollan investigaciones en la línea de formación respectiva. De acuerdo con Cerejido "el aparato científico técnico no puede funcionar en cualquier contexto cultural... la visión del mundo que en un momento dado tiene una sociedad, influye, condiciona las tendencias, orienta sus acciones" (1997, p. 107), por ello se trata de rescatar y fortalecer los elementos que hacen factible una cultura de la investigación en la institución. Y si bien es cierto que entre las academias se ha venido generando esta cultura, en la contraparte administrativa se carece de una infraestructura, capacidad instalada, y de recursos (incluidos los humanos) acordes a las necesidades académicas del doctorado.

El estudiante se incorpora a los grupos o cuerpos académicos que se constituyen en los espacios de aprendizaje práctico, vinculando su tesis con las líneas de investigación que desarrollan los miembros de esta comunidad, aprendiendo las competencias, a la par que observa y participa de las actividades que realizan los otros investigadores. Y es de la relación que establece con los docentes que obtiene las herramientas y, en ocasiones, los recursos, aunque sean escasos, para investigar.

Toda investigación se lleva a cabo en un marco institucional y requiere de la confluencia de recursos humanos y materiales para que se realice. Es por ello que en el DER urge dinamizar la infraestructura de investigación con la que cuenta la UNACH, la cual, para el área dedicada a la investigación de problemas educativos regionales, se ha venido subsanando a partir de la confluencia de los cuerpos académicos de la propia universidad reconocidos por su trabajo en el campo de la investigación educativa, así como de la promoción de acciones de movilidad de sus docentes y estudiantes en las redes de colaboración académica de la que estos colectivos forman parte.

Pero en la mayoría de las ocasiones estas acciones han respondido a la buena voluntad y al impulso del coordinador, los docentes y estudiantes del programa quienes han tenido que asumir las tareas de gestión administrativa que corresponderían a otras instancias universitarias, sin contar con un respaldo efectivo de parte de una administración que se ha mantenido extraña e inmóvil ante los requerimientos del programa.

Entre los problemas destacados en las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes del DER destacan los siguientes: poco interés por las autoridades centrales para apoyar al doctorado, infraestructura insuficiente e inadecuada, incompatibilidad con los períodos de control escolar para el registro de las calificaciones, falta de apoyo económico o retraso en la entrega de los recursos cuando se trata de realizar acciones que demandan el traslado fuera de la entidad, complicaciones con el registro de las cargas académicas en las plantillas docentes de las distintas unidades académicas que colaboran en el DER. En general los entrevistados afirman que los problemas se han superado superando las necesidades académicas a los requisitos burocráticos, haciendo oficios y llenando formatos que justifican acciones que no deberían ser justificadas ante la administración, las cuales además distraen de las actividades académicas.

Dimensión enseñanza-aprendizaje

Los aspectos evaluados en esta dimensión llevan a reconocer los logros del programa educativo en dos sentidos: fortalecimiento de las tutorías y aprendizaje práctico-reflexivo de la investigación. Son éstos los que han promovido un cambio favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje y van generando una nueva cultura pedagógica de la investigación que privilegia la relación docente-estudiante y el diálogo en grupos de investigación.

Programa tutorial

De acuerdo con el plan de estudios del DER, acompañando el proceso de formación de los estudiantes se encuentran los tutores y los comités tutoriales. “La tutoría que reciben los estudiantes consta de dos etapas, durante el primer año de su formación cada estudiante contará con un tutor que lo asistirá en su proceso de incorporación al programa, la acreditación de las competencias básicas de la investigación y la definición de su proyecto de investigación; al iniciar el tercer semestre el tutor se integrará a un Comité tutorial” (UNACH, 2008, p. 34).

De esta manera, en una primera fase del proceso de formación, cuando el estudiante se integra al conocimiento de los estudios regionales en la línea de formación elegida, recibe un acompañamiento personal; en una segunda fase la tutoría asume la forma de asesoramiento e interlocución para la investigación ya que en el Comité tutorial participan cinco académicos, integrantes de los cuerpos académicos de la UNACH y de investigadores externos invitados, quienes brindarán acompañamiento y asesoría especializada en el área de formación elegida por el estudiante, lo asesorarán para elegir sus seminarios optativos, para que se incorpore en las tareas que demanda el taller de investigación (el cual no se realiza en el aula sino a partir de su inclusión en las actividades de investigación del grupo o

cuerpo académico); el comité tutorial además dará seguimiento a los avances de la investigación del estudiante y lo ayudará a resolver los problemas que enfrente en su proceso de formación.

El comité tutorial está integrado por el director de la tesis (integrante del núcleo académico del DER y miembro del grupo o cuerpo académico en el que está inserto el estudiante); el co-director de la tesis (que se nombra cuando un investigador externo que forma parte de las redes de intercambio y colaboración académica del grupo de investigación o cuerpo académico en el que el estudiante realiza su investigación es nombrado para tal efecto) y revisores (cuatro o tres de contar con un co-director).

El componente tutorial del DER implica que en ambas fases de la tutoría se contemplen el desarrollo integral del estudiante, de acuerdo con las siguientes dimensiones:

Dimensión actitudinal. Actitud propicia para la realización de esta actividad a la que Polanyi (1970) define como “pasión intelectual” de los científicos y Cerejido (1997) califica como una actitud ante la vida, cuyo ingrediente principal es la creatividad.

Dimensión psico-cultural. Desarrollo del habitus (Bourdieu, 2000), esto es incorporación y participación activa en un campo de los estudios regionales.

Dimensión social. Desarrollo de investigaciones que tomen en cuenta el contexto de su aplicación y los sectores para los que los resultados son valiosos (Gibbons et al., 1997; Angulo, Cabrera, Pons y Santiago, 2007).

Dimensión ocupacional. Posibilidad de incorporar la investigación en su futuro quehacer profesional.

Dimensión teórico-metodológica. Formación que incluye diversos espacios de acuerdo con el plan de estudios (Talleres, seminarios, coloquios, estancias, entre otros).

Dimensión discursiva-lingüística. Sabe expresar y expresarse (oral y por escrito) de acuerdo con los requerimientos racionales y normativos que implica la publicación (Castañeda, 2004, p. 201) y difusión de sus resultados de investigación.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la formación de investigadores educativos regionales ha incluido el desarrollo de actitudes propicias para la investigación educativa, introducción al *habitus* de este campo, atención a las necesidades educativas de la región, identificación de espacios ocupacionales para el ejercicio de la investigación, formación teórico-metodológica consistente y posibilidad de expresar y expresarse, mediante múltiples procesos comunicacionales, ante diversos públicos.

Las tesis realizadas a la fecha por los egresados de las tres primeras promociones del DER son una muestra fehaciente de los resultados obtenidos, cumpliendo los tiempos y formas que demanda el PNPC del CONACyT. El funcionamiento de los Comités tutoriales y la integración de investigadores externos como parte de éstos ha sido uno de los aspectos mejor valorados por estudiantes y docentes.

Aprendizaje práctico-reflexivo de la investigación

En el DER la investigación es percibida como una práctica reflexiva, creativa, heurística y articuladora que ha permitido visibilizar el campo de los Estudios Regionales sobre educación en Chiapas. Como práctica reflexiva se encuentra “ligada al contexto aplicativo y por tanto al impacto social; deriva del cuestionamiento en torno –precisamente– al impacto alcanzado por una actividad (...), sus consecuencias y sus posibilidades; se presenta aparejada a un sentimiento –entendido y exigido– como responsabilidad social (Angulo, Cabrera, Pons y Santiago, 2007, p. 241); desde esta perspectiva destacan las investigaciones que los egresados del DER han realizado en Chiapas y particularmente en las regiones Metropolitana, Altos y Los Llanos (de las más cercanas a la capital del estado en donde se encuentra la sede del DER).

Como práctica creativa, la investigación inicia a partir del interés personal por conocer y una disposición permanente para la búsqueda de nuevas formas de comprensión y entendimiento mediante el diseño e implementación estratégica de proyectos nuevos (Pérez Ransanz, 2000; Polanyi, 1970). Los temas que se han abordado hasta ahora en las tesis del DER destacan problemas derivados de la implementación de reformas educativas, particularmente de su enfoque por competencias (4 tesis); representaciones sociales en torno a procesos de formación (2 tesis sobre la formación de psicólogos y educadoras); procesos de educación informal asociados al desarrollo del pensamiento matemático y a los bordados y tejidos (2 tesis); experiencias diversas en las escuelas para promover el aprendizaje

autónomo, la enseñanza del inglés y de las matemáticas, misión jesuita en Bachajón y docentes normalistas (5 tesis); investigaciones sobre la producción de conocimientos sobre educación, desarrollo sustentable, construcción de voluntad e identidad a partir de los libros de texto (3 tesis).

Fuera de la racionalidad metódica rígida que caracteriza la producción de conocimiento desde un único método científico, en el DER se acepta que la investigación está orientada heurísticamente (Velasco, 2000; Pereda, 2000) por lo que las tesis se han orientado desde enfoques interpretativos y sociocríticos. Como una práctica articuladora las investigaciones realizadas logran integrar los distintos planos que involucra la investigación (Sánchez Puentes, 1995).

Los resultados obtenidos a la fecha en el proceso de formación de investigadores educativos regionales en el DER (en su línea Educación, actores y procesos enseñanza aprendizaje) resultan alentadores y no se han limitado al egreso y presentación de los exámenes de grado de 100% de sus egresados de las tres primeras generaciones, sino que han comenzado a establecerse redes de colaboración académica integradas a partir de los cuerpos académicos de la UNACH y los de los investigadores externos invitados a formar parte de los Comités tutoriales. En conjunto el trabajo realizado por estudiantes y docentes ha permitido la conformación de una cultura de la investigación, al interior del programa, que es necesario vaya ganando espacios en la institución.

Conclusiones

Con respecto a los cuestionamientos que dieron paso a la investigación evaluativa sobre el DER se puede concluir lo siguiente:

1. ¿La estructura administrativa de la universidad está preparada para asumir la administración y gestión de un programa de estudios a nivel doctoral, centrado en la investigación y, por ende, con un fuerte componente tutorial?

Es claro que falta una política institucional clara y coherente por parte de la Dirección General de Investigación y Posgrado para mantener la operación del DER en los términos planteados en su plan de estudios. La carencia de ésta es el asunto más grave y apremiante para ser atendido y se traduce en problemas que están afectando su funcionamiento.

2. De no ser así ¿es posible que ésta cambie para que el programa se ejecute con éxito?

Es necesario que se establezca una ruta para generar este cambio. Si a la fecha los problemas han sido subsanados a partir de las gestiones que realizan docentes y estudiantes, conforme avanza el desarrollo de este programa se hace necesario institucionalizar los procesos que aseguren su buen funcionamiento pues la buena voluntad y esfuerzos individuales se verán rebasados a corto plazo.

3. ¿Se ha resignificado la relación enseñanza-aprendizaje en la práctica?

El trabajo tutorial y la enseñanza práctica de la investigación son factores fundamentales en los que se sostiene el funcionamiento del DER por lo que es posible afirmar que el proceso enseñanza-aprendizaje ha sido resignificado y ha permitido obtener resultados exitosos como es la graduación de todos los egresados, el establecimiento de redes de colaboración y la apertura de diversas líneas de investigación.

4. ¿Basta con esto para que el programa alcance las metas propuestas?

Hasta el momento el DER ha logrado cumplir con las metas establecidas en términos de graduación, sin embargo es necesario tener en cuenta que apenas están egresando las primeras generaciones del programa educativo.

A la fecha, las posibilidades del trabajo que realizan docentes y estudiantes del DER se ve constreñida ante una estructura administrativa de corte burocrática que dificulta la aplicación del plan con la flexibilidad que se requiere. Si no se atiende esta situación en un futuro próximo se comprometerá el logro de las metas y la consolidación de este programa.

REFERENCIAS

- Angulo V., R., Cabrera, J. C., Pons, L. y Santiago, R. (2007). *Conocimiento y región*. México: Plaza y Valdés-UNAM-PROMEPE.
- Barrón Tirado, C. (2004). Formación profesional: modelos, perspectivas y orientaciones curriculares. En C. Barrón (coord.), *Currículum y actores. Diversas miradas* (pp. 15-49). México: CESU-UNAM.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cabrera Fuentes, J. C. y Pons Bonals, L. (2013). Ética profesional en programas de posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Estudio de casos. En F. Lara y J.C. Cabrera (coords.), *Enfoques teórico-metodológicos de investigación, Reflexiones y aplicaciones. Tomo I* (pp. 83-143). Tuxtla Gutiérrez: Cecol-Unach.
- Castañeda Sabido, F. (2004). *La crisis de la sociología académica en México*. México: UNAM.
- Cerejido, M. (1997). *Ciencia sin seso* (segunda edición). México: Siglo XXI.
- CONACyT. (2012a). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad. Convocatoria 2012*. En http://www.conacyt.gob.mx/FormacionCapitalHumano/Documents/PNPC/Convocatoria_PNPC_Extraordinaria.pdf
- (2012b). *Programa Nacional de Posgrados de Calidad*. En http://www.conacyt.gob.mx/FormacionCapitalHumano/Documents/PNPC/Convocatoria_PNPC_Extraordinaria.pdf
- (2012c). *Sistema de Consultas, Padrón*. En http://svrtmp.main.conacyt.mx/ConsultasPNPC/listar_padron.php
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Revista Perfiles Educativos*, 28(111). Recuperado de: <http://scielo.unam.mx/scielo.php?>
- Garduño Román, S. A. y Castro Moreno, M. (2000). Aciertos y retos del doctorado tutorial en México y América Latina. *Revista Omnia*, 16(40). Recuperado de: <http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/40/11.pdf>
- Gibbons, M. et al. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Pomares Corredor.
- Padrón, J. (mayo, 2002). Aspectos básicos en la formación de investigadores (planteamientos esquemáticos). *Materiales del Foro virtual para las jornadas de investigación del UPEL*, San Cristóbal. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela. <http://www.geocities.com/josepadron.geo/FormacInvest/AspBasicosFormInv.htm>
- Pereda, C. (2000). Heurística y argumentación. En A. Velasco Gómez (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades* (pp. 13-25). México: Siglo XXI.
- Pérez Ransanz, A. R. (2000). Heurística y racionalidad en la ciencia. En A. Velasco Gómez (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades* (pp. 27-37). México: Siglo XXI.
- Polanyí, M. (1970). *Ciencia, fe y sociedad*. Recuperado de: www.cepchile.cl/dms/archivo_1799_1123/rev29_polanyi.pdf
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw Hill.
- Sánchez Puentes, R. (1995) *Enseñar a investigar*. México: CESU-UNAM y Plaza y Valdés.
- UNACH. (2008). *Plan de estudios del doctorado en Estudios Regionales*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Consorcio de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- (2009). *Programa Institucional de Investigación y Posgrado*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Velasco Gómez, A. (2000). Introducción. En A. Velasco Gómez (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades* (pp. 1-11). México: Siglo XXI.
- (2000) Heurística y progreso de las tradiciones en las ciencias y las humanidades. En A. Velasco Gómez (coord.), *El concepto de heurística en las ciencias y las humanidades* (pp. 222-237). México: Siglo XXI.

SOBRE LOS AUTORES

Leticia Pons Bonals: Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas, adscrita a la Facultad de Humanidades, líder del Cuerpo Académico consolidado Educación y desarrollo humano; miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Sistema Estatal de Investigadores en Chiapas. Forma parte del Comité Académico del Doctorado en Estudios Regionales.

Juan Carlos Cabrera Fuentes: Autónoma de Chiapas, adscrito a la Facultad de Humanidades, integrante del Cuerpo Académico consolidado Educación y desarrollo humano; miembro del Sistema Nacional de Investigadores y del Sistema Estatal de Investigadores en Chiapas. Es coordinador del Doctorado en Estudios Regionales.

Cultura de paz en los espacios universitarios: de lo individual a lo colectivo

María Gabriela Leal Valenzuela, Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”, Venezuela

Resumen: El propósito principal de esta investigación es desvelar las perspectivas de un grupo de estudiantes universitarios sobre la cultura de paz, la cultura de violencia y los valores partiendo de la actitud individual de cada uno de ellos hasta llegar a la cultura universitaria, delimitando así el estudio a las relaciones intra/interpersonales. La línea de investigación a la cual se suscribe este estudio es a la cultura de Paz Sostenible. Las pre-categorías que se desarrollaron inicialmente fueron: la paz, la Violencia, la Cultura de Paz, la Cultura de Violencia, y los valores. Posteriormente, surgieron otras categorías como la familia, la autoestima, los sentimientos, la empatía, el carácter personal y la comunicación. La presente investigación utiliza como técnicas para la recolección de la información, la Completación de Frases y el Grupo de Discusión. Los hallazgos obtenidos del grupo de estudiantes fueron que a pesar de que cada uno de ellos tenía experiencias, sentimientos y opiniones distintas en algunos casos, todos coincidían en que la familia es una fuente poderosa que influye positiva o negativamente en la vida de todos, y es ahí donde se gestan valores, hábitos, y el carácter de la persona, tres elementos fundamentales para la convivencia pacífica o violenta de ese individuo con los demás miembros de una comunidad o sociedad, todo dependerá de la experiencia vivida. Por lo tanto, se concluye que la familia venezolana debe ser revisada y orientada si queremos empezar a gestar cambios desde lo individual para la construcción de una cultura de paz en la sociedad.

Palabras clave: cultura de paz, estudiantes universitarios, actitud individual y colectiva, familia y convivencia

Abstract: The main purpose of this research is to reveal the perspectives of a group of university students on the culture of peace and the culture of violence, starting from the individual to the collective attitude. The study is limited to intra and interpersonal relations. The initial categories were: Peace, Violence, Culture of Peace, Culture of Violence and values. Eventually, there were other categories that emerged such as family, control emotions and communication. In the present study, the Phrase Completion and Discussion Group were used as techniques to obtain data. The main finding obtained was that even though each of them had different experiences, feelings and opinions, everyone agreed that family life has a powerful influence on people either positively or negatively. The family is where values and habits are gestated, basis elements for the coexistence of the individual with other members of a community or society. It is concluded that the Venezuelan family must be reviewed and oriented if we want citizens who build and maintain a culture of peace in our society.

Keywords: Culture of Peace, University Students, Individual and Collective Attitude, Family and Coexistence

Introducción

Hoy en día, muchos países del mundo sufren múltiples estragos producto de los distintos tipos de violencia, en especial los países de América Latina y el Caribe, los cuales se encuentran sumergidos en una cultura de violencia. Una violencia, que ha traspasado los límites de la imaginación del hombre, evidenciándose cada día, mayores niveles de negligencia gubernamental, todo tipo de violencia en las calles, siendo las mujeres, niños y ancianos los grupos más vulnerables.

En este sentido, Galtung (1995), asevera “que la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales”. (p. 314). Lo anterior conlleva a afirmar que cuando los seres humanos se sienten imposibilitados de satisfacer sus necesidades, así como de desarrollar sus potencialidades y alcanzar sus objetivos con equidad, sufren frustraciones que los conducen a la violencia.

Para Galtung (ob. cit), la violencia se puede clasificar en tres tipos: violencia directa, violencia estructural y violencia cultural. *La violencia directa*, es la visible, y se concreta con comportamientos violentos. *La violencia estructural*, es la peor de las tres, ya que es la negación de



las necesidades de las personas por parte de un conjunto de estructuras, impidiendo así la satisfacción de las necesidades. Y *la violencia cultural*, la cual legitima a la violencia a partir de los preceptos ideológicos o religiosos. El autor señala que si se quiere transformar un conflicto es necesario observar y actuar en base a estos tres tipos de violencia.

La violencia directa, es la que observamos en la cotidianidad, en la calle o en cualquiera de los espacios de la vida; la misma puede surgir como consecuencia de la violencia estructural o cultural de un país, pero también puede ser producto de muchos otros factores personales.

Como consecuencia del nivel exacerbado de violencia directa en el cual vivimos, hoy en día se enfatiza el debate sobre los valores. Hay diversidad de casos, cada persona tiene una experiencia que la define como tal, hay a quienes la formación de sus padres les ha brindado un pilar sólido de principios como el respeto, la honestidad, la cooperación o la responsabilidad, entre otros, y éstos tratan de aplicarlos en su vida diaria. Por el contrario, existen otros individuos, que por diversos factores como los socio-económicos, culturales, educativos, biológicos, entre otros, no se han podido adaptar a las normas implantadas por la sociedad, y por ende son considerados como individuos carentes de valores.

¿Realmente carecerán de valores algunas personas?, para ello se hace oportuno definir el término “valor” y su derivado “valores”. Según Duplá (2005) el término “valor” proviene del verbo valer, que quiere decir que quien lo posee tiene la capacidad de ser estimado, apetecido o deseado. Todo a nuestro alrededor tiene un valor per se, el cual según el autor se considera el componente objetivo, añadido a esto, está la importancia que una persona le da a algo o a alguien y esto se denomina componente subjetivo. Así mismo, Duplá (ob. cit), señala que:

Los valores forman parte de la realidad humana y social. Nos movemos por valoraciones que hacemos de las cosas, y las sociedades establecen parámetros ideales de comportamiento y de convivencia social, que se rigen, en último término, por lo que esas sociedades consideran más valioso. (p. 15).

Por lo antes expresado, la respuesta de la interrogante anterior sería que todos los individuos poseemos valores. Tomando en cuenta lo que señala el autor, las personas se mueven por sus valoraciones, por lo tanto las acciones delictivas y violentas corresponden a una serie de valores que para quienes las realizan tienen significado y por ende están por encima de los valores establecidos por la sociedad; ya que su prioridad es satisfacer una necesidad personal o de su colectivo sin importar el cómo. Esto se traduce en robar, mentir, estafar, matar, injuriar, agredir e ignorar el mal ajeno. Aunque estas personas sean conscientes de que sus acciones no son aceptadas por la mayoría de la sociedad y causan daño a los demás, para ellos esto no tiene tanta importancia o no le dan el valor que merece porqué sus verdaderas valoraciones son otras muy distintas.

Según Melucci (2001), hoy en día nos encontramos frente a una crisis en cuanto al concepto de individuo moderno, debido a que “Cuanto más se expande el espacio de la experiencia social, más se multiplican los significados, más se diferencian los valores y más proliferan los sistemas de reglas.” (p. 46). El autor habla de una crisis, debido a que esa individualidad extendida a tantos espacios de la sociedad pueda generar una desintegración, es decir, que haya una desvinculación tan grande entre las personas que se pierdan la solidaridad y la búsqueda de fines comunes.

En este sentido, Husserl (2002) manifiesta la importancia del proceso del devenir en la auto-renovación del hombre, que lo lleve a convertirse en un “hombre nuevo”. Para ello considera que el punto de partida es:

La capacidad de la autoconciencia que pertenece a la esencia del hombre, en el sentido genuino del autoexamen personal y de la capacidad que en él se funda de tomar postura reflexivamente en relación con uno mismo y con la propia vida. (p. 24).

Como puede observarse, es complejo el tema de los valores en una sociedad donde cada individuo reclama su libertad y autonomía, en donde la tendencia es cada vez más hacia el individua-

lismo, y que se ha asumido como filosofía de vida el lema que dice: “perder o ganar”, por los que todos luchan por no ser el perdedor. Tal como lo señala el autor, el ser humano debe buscar la renovación de su ser, esto sólo se alcanzará a través de la autorreflexión como individuo. Muchas veces pensamos que podemos cambiar la visión de los demás para que piensen, actúen y digan lo que consideramos que es bueno. Lo cierto es que son ellos mismos los que tienen que buscar su propio camino para alcanzar la transformación de su ser y lograr una vida de ética.

Husserl (ob.cit) manifiesta que para que exista una verdadera vida ética no puede ser inculcada o inducida desde afuera, tampoco surge desde la pasividad orgánica y aunque existan disposiciones racionales capaces de desarrollarla o modelos y recetas de orientación de otras personas que pueden ser de gran ayuda, sólo por su propia libertad puede un hombre llegar a la razón y configurar racionalmente su persona y su mundo circundante. Además señala que cada individuo debe llevar a cabo la automeditación universal y debe tomar la decisión vinculante para fundar originalmente su vida bajo los preceptos de la ética.

La definición de libertad según Monesuiou en su *Espirit des lois* (citado en Rodríguez, 2004) consiste en poder hacer lo que deberíamos querer hacer y en no estar obligados a hacer lo que no deberíamos querer hacer. Por lo consiguiente, un individuo sólo construirá su vida ética y se transformará en un hombre nuevo cuando así lo decida y lo quiera y no cuando otros traten de imponérselo.

Con referencia a lo anterior, Haydon (2003) mantiene que la educación formal no debería ocuparse de transmitir un conocimiento o tratar de adoctrinarlos según una normativa o supuestos valores, sino debe ocuparse de abrir el entendimiento y el pensamiento racional del individuo para que tenga la capacidad de discernir. En este sentido, como docentes, más que enseñar una fórmula de valores, debemos ayudarlos a desarrollar su pensamiento crítico y reflexivo a la hora de actuar, ya que los valores pueden ser ambiguos, y no se pretende es que el individuo actúe de manera automática, sino que sea consciente de que sus actos sean justos y en base a sus principios éticos.

Haydon (ob.cit) plantea que se presume que serán los mismos valores quienes se encargarán de mantener y transmitir ciertos valores en nombre de la sociedad, debido a que en la educación formal existen ciertas circunstancias que así lo vislumbra. Una de ellas es la falta de preparación en valores y ética en la formación docente, otra es que muchos docentes son jóvenes y algunos de ellos tienen como visión enseñar el contenido que ellos dominan y no tocar otras áreas para la cual no fueron formados, otro escenario sería que muchos de los docentes no tienen esa vida moral y ética, por lo tanto no sienten ser los más indicados para transmitir algo que no poseen, entre otras posturas que se pudiesen encontrar. (Haydon, ob. cit).

Si lo antes planteado, es lo que se vislumbra, los sistemas educativos tendrán que replantearse sus objetivos, así como el currículo de la formación de estudiantes de la docencia y el currículo de todos los niveles de educación, pero más allá de una transformación de contenido, si queremos transformar la cultura de violencia en una cultura de paz, se debe, definitivamente hacer una transformación de pensamiento y de acción desde todos los espacios de la vida del hombre.

La educación, debe enseñar conocimientos científicos, pero también debe formar hombres de bien. Desde la escuela, el niño no sólo debe aprender a leer, sino también a ser un buen ciudadano, un ser humano noble, donde sus principios sean amar al prójimo y ayudarlo, para que, al llegar a la universidad, esta sea una etapa para consolidar lo aprendido en todo el proceso educativo del individuo. De ahí surgirán comportamientos edificantes que se traducen en valores como el respeto, la honestidad, la tolerancia, el cooperativismo, la bondad, la paz, entre otros.

En este sentido, Duplá (2005), habla sobre la ética de la solidaridad, la cual consiste en la conciencia común, en el deseo de ayudar, y ayudar no sólo consiste en dar, sino enseñar a ser útil, para construir una sociedad que supere las divisiones sociales. Asimismo, afirma que es necesario que se den unas ciertas condiciones para poder ir hacia una pedagogía de valores.

En primer lugar, indica la importancia de la vivencia personal, la cual parte de un fundamento: enseñamos lo que sabemos, pero educamos lo que somos. Es por ello que, sólo a través

del ejemplo el estudiante podrá comprender, internalizar, que la puesta en práctica de ese tipo de valores produce satisfacción y felicidad.

El segundo factor es el contexto institucional y social que deja ver que si la mayoría de la sociedad está corrompida se necesita tener una convicción sólida de los valores para ser honrado ante ciertas circunstancias. Así también sucede con los jóvenes, si su entorno familiar, de amigos y conocidos está corrompido, definitivamente será muy difícil para él poder poseer y poner en práctica esos valores morales. Por lo que el autor incita a la comunidad educativa en general a estudiar cuáles son las situaciones en las que se manifiestan los valores o las carencias. Hace mención a que los valores no pueden ser impositivos, pero dentro de la institución deben existir normativas que regulen el comportamiento de sus estudiantes acorde con los valores de la misma.

El tercer punto, es aprovechar los acontecimientos normales de la vida universitaria para reflexionar, hacer discusiones en grupos, y descubrir donde se evidencian los valores y los antivaleores. Así como también pueden valerse de sucesos que ocurran en la comunidad o sociedad.

Por último, estar consciente de la influencia que recibe el estudiante fuera de la institución educativa, como de la TV, la familia, amigos, que según el autor muchas veces es contraria con los valores de la institución educativa. Por lo que sugiere plantear esta situación para visualizar esos contrastes.

Los valores son pieza fundamental en la construcción de la cultura de paz, pero existen otros elementos que también son significativos dentro de los estudios para la paz. Como se puede observar en la investigación para la Paz realizada por Tortosa (1999), en la cual se evidencian siete problemas a los cuales les propone siete respuestas, estos problemas son los vacíos que existen en las investigaciones para la paz, al abordar las diferentes disciplinas que estudian el comportamiento del ser humano.

En primer lugar, señala que aunque los conflictos armados son producto de acontecimientos culturales, debido a que se dan por ciertos periodos y no es permanente como la biología, la investigación para la paz no puede descartar a la biología en sus estudios.

En segundo lugar, expone que en cuanto a la psicología, no se han considerado suficientemente el contenido individual, personal, psicológico de la violencia y no se han dedicado suficientes esfuerzos a la resolución (psicológica) de los conflictos, a la mediación, entre otros.

En tercer lugar, expresa que desde la antropología, se deben buscar alternativas para promover en esas culturas que valoran más la violencia y que la han consolidado como una violencia cultural, un cambio cultural, sin caer en un culturalismo.

En cuarto lugar, están las ciencias políticas, que se han enfocado más en las relaciones internacionales, y dejado un poco rezagados los conflictos intra-estatales, para los cuales muchos paradigmas de las "relaciones internacionales" no se le pueden aplicar. Aunque el Derecho internacional tiene muchas cosas que decir, parece ser que todavía predominan los conflictos en donde los fuertes pueden permitirse cumplir o no lo establecido por esas políticas internacionales, según convenga a sus intereses. Por lo tanto la defensa del débil, tendría que ser reivindicada y apoyada desde la investigación por la paz.

En quinto lugar, se encuentran las *ciencias sociales*. La investigación para la paz ha trabajado mucho sobre los conflictos armados, dejando normalmente de lado la violencia de tipo criminal, asesinatos y homicidios, violencia doméstica o malos tratos. El problema de la violencia bélica se simplificaba en exceso. No es ya que no considerara las clásicas violencias estructural y cultural que definiera Johan Galtung, sino que la violencia directa venía muy reducida en su ámbito de aplicación. El objetivo de la investigación para la paz no es dar respuestas simples a problemas simples, sino encontrar interpretaciones de lo complejo que permitan mejorar las condiciones reales de existencia.

En sexto lugar, señala que se encuentra la "*normatividad*" que a veces han tenido los estudios para la paz, olvidando las condiciones reales y las posibilidades históricas empíricas. Abundan los ejemplos de "omnipotencia de las ideas", es decir, pensar que todo el mundo lo aceptará si lo que se propone es, como decían los escolásticos, "bueno, hermoso y verdadero" o la hegeliana "si es racional, es que es real". Lamentablemente no todo lo racional tiene las condiciones para llegar a ser real.

Y por último, expresa que la *sociología*, no es que esté exenta de problemas, debido a no puede desvincularse de lo económico, lo político, lo cultural y lo militar. El considera, que a

veces, los enfoques son tan globales y generales que difícilmente tienen algo que decir sobre la realidad inmediata, por lo que poco sirven para afrontar los conflictos que siempre son concretos e históricos. Aclara que la investigación “sobre” la paz, puede hacer todas las simplificaciones que considere oportunas y no va a tener problemas, pero la investigación “para” la paz, tendrá siempre que tratar con la complejidad de los análisis concretos de situaciones concretas, es decir, que en la investigación para la paz hay más objetivo que objeto.

De los siete problemas actuales Tortosa considera que la investigación para la paz tendría que entrar en una nueva etapa en la que la urgencia no viene ya sólo por valores como la paz o la justicia sino, por el valor de la supervivencia de la especie humana. Se trata de las condiciones de posibilidad de una gestión no violenta de los conflictos mundiales, regionales y, por supuesto, locales.

Por su parte, la UNESCO (1998), define a la Cultura de Paz como un esfuerzo de todos, que busca modificar mentalidades y actitudes con el propósito de promover la paz; lo que significa transformar y prevenir los conflictos que puedan generar violencia, y así restaurar la paz. Además, señala que la Cultura de Paz consiste en un:

Conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que reflejan e inspiran: el respeto a la vida y a todos los derechos humanos; el rechazo de la violencia en todas sus formas y el compromiso de prevenir los conflictos violentos atacando sus causas mediante el diálogo y la negociación; el compromiso de una plena participación en el proceso encaminado a tender equitativamente las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones actuales y futuras. El fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres. El reconocimiento del derecho de cada individuo a la libertad de expresión, opinión e información; el profundo respeto por los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento entre las naciones, entre los grupos étnicos, religiosos, culturales y otros, y entre los individuos. (Artículo I, p.4)

Las universidades venezolanas, tanto públicas como privadas, han tratado de ir un poco más allá con sus trabajos de docencia, investigación y extensión en relación a la Educación para una Cultura de Paz. De tal manera que han incorporado dentro de sus líneas institucionales, de investigación, así como dentro de sus valores, la Cultura de Paz, con la finalidad de orientar sus acciones educativas en la formación de valores que nos conlleven a la construcción de una sociedad no violenta, que ayude en consecuencia al establecimiento de una cultura de paz.

Pedro Calzadilla (2013) actual representante del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria de la República Bolivariana de Venezuela, en la entrevista realizada por la Agencia Venezolana de Noticias el pasado mes de abril, afirmó que como universidades es obligatorio alinearnos para combatir la violencia, no desde un sentido policial, sino cultural. Es por ello, que debemos asumir el reto que como sociedad tenemos, en transformar y romper la espina dorsal de la cultura de la violencia que se ha venido instalando en gran parte del territorio venezolano.

La Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”, ubicada en el Estado Lara, con frecuencia ha sido escenario de violencia, y es que, sin duda alguna, los centros educativos son también un reflejo en escala menor de lo que acontece en nuestra sociedad. Ante los constantes hechos de violencia registrados, no sólo en esta universidad, sino en muchas otras del país se hace pertinente y necesario un estudio sobre la Cultura de Paz.

En concordancia a lo planteado, se propuso realizar una actividad con un grupo de estudiantes universitarios, en donde ellos pudieran reflexionar sobre los valores, la cultura de la violencia y la cultura de paz, partiendo desde la individualidad hasta lo colectivo.

Experiencia con los estudiantes universitarios

La experiencia se llevó a cabo en una de las aulas de la universidad, como parte de las actividades de cierre de semestre, específicamente con uno de los grupos que cursaban la cátedra que impartió

durante el periodo 2012-2013. La actividad estuvo comprendida por dos fases, la primera consistió en la aplicación de un instrumento denominado Completación de Frases y la segunda se desarrolló a través de la técnica Grupo de Discusión. Para la segunda fase, se emplearon recursos tecnológicos como la filmadora y la grabadora de voz para registrar el momento.

La actividad comenzó con una breve introducción, en donde se les explicó en qué consistía lo que ellos iban a realizar en ese momento y cuál era la finalidad de la misma. Seguidamente, se da inicio a la primera fase, en ésta se dan las instrucciones para la completación de frases, la cual debe ser realizada de manera individual y tratando de ser lo más sincero posible.

Una vez dadas las instrucciones, se procedió a repartir el instrumento. Éste consta de nueve frases que deben ser completadas por los estudiantes de manera individual y de acuerdo a su realidad. Su finalidad es indaga sobre qué es para ellos la paz, la violencia, la cultura de paz, la cultura de violencia, los valores y cuál es su reacción ante ciertas circunstancias. Al comenzar a leer las frases, muchos rompieron el silencio y comenzaron a emitir opiniones en voz alta, otros empezaron a contar anécdotas, otros mostraron sorpresa al leer las frases, y la mayoría de ellos se empezaron a reír. En ese instante, se les recordó que debían concentrarse y que la actividad era individual. Posteriormente, se recogieron todos los instrumentos para dar inicio a la segunda fase.

Para el desarrollo de la técnica Grupo de Discusión era necesario registrar la actividad, por lo que se les comunicó que iban a ser filmados y grabados oralmente, se les preguntó si ellos estaban de acuerdo y todos aceptaron gustosamente.

La actividad, fue guiada con la ayuda de un proyector multimedia. Se comenzó con imágenes alusivas a diferentes tipos de violencia, como la violencia directa, estructural y cultural. Algunas imágenes mostraban por ejemplo: un grupo de jóvenes agrediendo a otro, niños rechazados y agredidos por sus pares o por adultos, mujeres maltratadas por su pareja, personas adultas en condición de calle, encapuchados quemando cauchos y lanzando objetos como piedras y bombas lacrimógenas, entre otras. A medida que se les presentaban las imágenes, se indagaba sobre sus intereses, creencias, perspectivas de la situación, a través de preguntas reflexivas y empáticas por ejemplo: ¿cómo se sentirá la persona agredida?, ¿qué valores prevalecen en la situación presentada?, ¿cómo te sientes al observar la imagen? estas preguntas permiten iniciar un proceso de reflexión entre los jóvenes y desarrollar la empatía, que es indispensable para poder comprender y ponerse en el lugar del otro.

La mayoría de los estudiantes se mostraron bastante conmovidos por las imágenes, varias de las muchachas hacían sonidos de tristeza, algunos de ellos se sintieron identificados y contaron una historia personal, de un amigo o del país. Todos juzgaban duramente la actuación del victimario y se solidarizaban con la víctima.

Luego, se les dijo que se les mostraría el otro lado de la moneda, y que muchas veces existían personas que sólo conocían un solo lado, el lado de la violencia, pero que era importante conocer el lado opuesto a este. Se les presentó diferentes imágenes que reflejaban unión, amor, cordialidad, respeto, tolerancia, justicia, entre otros valores. Por lo tanto, las personas se veían alegres, felices, satisfechas, calmadas. Las imágenes mostraban a un grupo familiar, amigos, compañeros de trabajo o estudio, profesores y estudiantes, relaciones de pareja y ciudadanos conviviendo pacíficamente. En este momento, los estudiantes se reían, y algunas muchachas suspiraban de alegría. Un estudiante comentó que le gustaría comunicarse mejor con su papá y así tener una buena relación con él. Por otra parte, una joven expresó que ella prefería vivir sola y así evitar discusiones con su familia. De esta forma, la mayoría de los estudiantes contaron anécdotas sobre sus relaciones interpersonales con sus seres cercanos.

Reflexiones de cierre

Se pudo evidenciar a través del instrumento de completación de frases y el grupo de Discusión que la mayoría de los estudiantes asocian la paz con el bienestar personal y de sus seres amados. Para la mayoría de ellos, es fundamental convivir de manera armónica con sus familiares, es

decir, la familia para ellos es una fuente que les proporciona una estabilidad emocional. Sin embargo, no todos tienen la posibilidad de disfrutar de una sana convivencia con sus familiares.

La mayoría de los estudiantes rechazan los actos violentos, y consideran que son una muestra de la incompetencia para solucionar los problemas a través de diferentes alternativas.

Consideran que el diálogo es primordial en cualquier tipo de relación interpersonal. Pero es indispensable que el diálogo vaya acompañado de empatía, respeto y disposición a solventar las diferencias entre ambas partes.

Otro factor que mencionan es la importancia que juegan los valores en el proceso de socialización de cada individuo, y para ello la familia es la principal escuela para formar un hombre y una mujer de bien.

En base a lo planteado, se puede concluir que la cultura de paz se construye desde cada individuo, y cada individuo se ve influido directamente por su entorno familiar. Es por ello, que si queremos construir una cultura de paz en nuestras sociedades, debemos profundizar en una transformación de los principios y valores que se están gestando en las familias venezolanas. Los valores no deben ser una imposición, sino que deben ir acordes a los principios del derecho a la vida y al respeto de los derechos humanos de todo individuo. La base fundamental para esa transformación debe ser la reflexión y la búsqueda del bien común. No podemos pretender construir una cultura de paz, cuando nuestros ciudadanos provienen y conviven en hogares violentos, donde hay diversidad de carencias desde lo material hasta lo espiritual. En otras palabras, es difícil exigirle al ciudadano que actúe de manera pacífica en las calles, cuando en su casa vive de manera violenta.

Existen otros entes fundamentales que tienen la obligación de intervenir de manera positiva en la construcción de la cultura de paz, como son el Estado y la Educación. El rol del Estado debe ser garantizar y apoyar de diversas formas la formación de un ciudadano apto para la convivencia pacífica. Para ello, la educación es la respuesta. El ser humano debe ser educado con principios y valores desde la familia, los cuales tienen que ser consolidados en los institutos de educación formal y sustentados con las políticas del estado y el justo cumplimiento de las leyes.

Por lo tanto, la construcción de la cultura de paz es un proceso de transformación del pensamiento, sentimientos, forma de comunicación y de actuar de cada individuo, pero para que pueda encontrar coherencia en su entorno, es fundamental que también se transformen desde la base el Estado, la educación y la familia.

Figura 1: Los Roles Fundamentales para la Construcción de una Cultura de Paz en la sociedad planetaria



Fuente: M. Leal, 2013.

REFERENCIAS

- Agencia Venezolana de Noticias. (2013, abril 25). La Universidad debe Alistarse en la Lucha contra la Violencia. [Entrevista a Ministro Pedro Calzadilla]. Disponible: <http://www.avn.info.ve/contenido/pedro-calzadilla-universidad-debe-alistarse-lucha-contra-violencia> [Consulta: 2013, mayo 20].
- Duplá, F., Reyes, O., Seoane, J., Lezama, J., Moreno, A., Juárez, J. (2005). *Actualidad de los valores en Venezuela*. Venezuela: FUNTRAPET.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y Cultura contemporáneas*. Madrid, España: Tecnos /Instituto de Cultura “Juan Gil-Albert”.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores un nuevo enfoque*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Husserl, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura. Autores, textos y temas Filosofía*. Rubí, Barcelona: Anthropos Editorial.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Rodriguez, R. (2004). *Transmodernidad: pensamiento crítico, pensamiento utópico*. Rubí, Barcelona: Anthropos Editorial.
- Tortosa, J. (1999). *Investigación sobre la paz, investigación para la paz: problemas y respuestas*. Disponible en: <http://www.iudesp.ua.es/documentos/invespaz.pdf> [Consulta: 2012, noviembre 18].
- UNESCO. (1998). *Informe Preliminar de Síntesis a las Naciones Unidas Acerca de la Cultura de Paz*. Disponible: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001130/113034s.pdf> [Consulta: 2013, mayo 17].

SOBRE LA AUTORA

María Gabriela Leal Valenzuela: Nace en Venezuela en 1983. Obtiene el título de Profesor en la Especialidad de Inglés el año 2006. Posteriormente, en el 2010 obtiene el título de Magister Scientiarum en Investigación Educativa, ambos títulos obtenidos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Barquisimeto. Diplomada en Traducción, diplomada en Gerencia de la Comunicación y Diplomada en Docencia en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Recibe el título de Doctorado en Ciencias de la Educación en el 2014 por parte de la Universidad Fermín Toro, Edo. Lara. Labora como docente ordinario, categoría Asistente en la Universidad Centroccidental “Lisandro Alvarado”.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

