



REVISTA INTERNACIONAL DE
APRENDIZAJE
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

COLECCIÓN DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

VOLUMEN 2
NÚMERO 1

Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior

.....
VOLUMEN 2 NÚMERO 1

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

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

Publicado en 2015 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics S.L.
www.gkacademics.es

ISSN: 2386-7582

© 2015 (artículos individuales), el autor (es)

© 2015 (selección y material editorial) Gibal 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

Teatro y educación: aportes del recurso teatral a la formación inicial del profesorado	1
<i>Ana Sedano Solís</i>	
Importancia del programa institucional de tutorías en alumnos universitarios	19
<i>Gladys Hernández Romero, Nidia Hernández Romero, Nelly del Carmen Cordova Palomeque</i>	
De la formación académica al ejercicio profesional: transición y vínculo hacia las organizaciones e instituciones sociales	27
<i>Graciela Paz Alvarado, Elsa del Carmen Villegas Morán, Yazmín Vargas Guitiérrez, M^a Elena Zerméño Espinosa, José Arellano Sánchez</i>	
Modelo para un sistema tutorial en la facultad de diseño industrial de la Universidad Pontificia Bolivariana	35
<i>Juan José Suárez Peña</i>	
Disposición del docente universitario respecto a la evaluación de pares	41
<i>Aurora Berenice Ortega Ávila</i>	
Calidad de vida subjetiva en estudiantes de nivel superior: dimensión, estilo de vida de la familia	49
<i>Jesús Adriana Marrufo Calderón, Alejandro Urías Castro</i>	
Estudios de posgrado en el extranjero como estrategia de desarrollo industrial para México.....	55
<i>Marcela Barreras Hernández, María Amparo Oliveros Ruiz, Víctor Nuño Moreno</i>	
¿Qué valoran los estudiantes de un profesor memorable? Un estudio de caso sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior	65
<i>Mariela Alejandra Coudannes Aguirre</i>	

Table of Contents

Theater and Education. Contributions of the Theatrical Resource on Initial Teacher Training	1
<i>Ana Sedano Solís</i>	
The Importance of the Institutional Academic Advice Program on University Students	19
<i>Gladys Hernández Romero, Nidia Hernández Romero, Nelly del Carmen Cordova Palomeque</i>	
On the Academic Training to the Professional Exercise: Transition and Link to the Social Organizations and Institutions	27
<i>Graciela Paz Alvarado, Elsa del Carmen Villegas Morán, Yazmín Vargas Gutiérrez, M^a Elena Zermeño Espinosa, José Arellano Sánchez</i>	
Model for a Tutorial System at Industrial Design Faculty at the Universidad Pontificia Bolivariana	35
<i>Juan José Suárez Peña</i>	
Teachers' perceptions of peer evaluation in a public university in Mexico	41
<i>Aurora Berenice Ortega Ávila</i>	
Subjective Quality of Life for Senior Students: Dimension Lifestyle of the Family	49
<i>Jesús Adriana Marrufo Calderón, Alejandro Urías Castro</i>	
Postgraduate Studies Abroad as Industrial Development Strategy for Mexico	55
<i>Marcela Barreras Hernández, María Amparo Oliveros Ruiz, Víctor Nuño Moreno</i>	
What Makes a Teacher Memorable for Students? A Case Study on Teaching and Learning in Higher Education	65
<i>Mariela Alejandra Coudannes Aguirre</i>	

Teatro y educación: aportes del recurso teatral a la formación inicial del profesorado

Ana Sedano Solís, Universidad de Alcalá, España

Resumen: Esta investigación considera que la inclusión del teatro en la formación inicial del profesorado representa un aporte significativo para el mejoramiento del currículo y del desarrollo profesional docente. Diversas iniciativas en el mundo apuntan que elevar la calidad de la formación inicial del profesorado es uno de los ejes de las actuales reformas y concuerdan en que la mejora de un sistema educativo depende de la calidad de sus maestros. Sin embargo, las exigencias en materia educativa van más allá de un paquete de medidas o recursos. La educación requiere un nuevo educador, un comunicador integral y eficaz, capaz de manejar diversos tipos de lenguaje y de dialogar con múltiples tipos de inteligencia. Un docente innovador que comprenda la diversidad cultural de una sociedad que renueva su conocimiento del universo constantemente y que ha modificado la vida social, así como la naturaleza de sus relaciones espaciotemporales. Mediante una perspectiva multidisciplinar, se pretende demostrar que el recurso teatral contribuye de manera importante en la construcción de un nuevo perfil del docente, en tanto pone a su disposición herramientas comunicativas (verbales y no verbales) que le permiten potenciar diversos aspectos de su desarrollo profesional: físico, cognitivo y emocional.

Palabras clave: formación del profesorado, técnicas teatrales, habilidades comunicativas

Abstract: This research considers that the inclusion of theater in the initial teacher training represents a significant improvement of curriculum and teacher professional development. Several worldwide initiatives aimed to raise the quality of initial teacher training is one of the current reforms' axes and agreement that improving educational system depends on the quality of their teachers. However, the current demands in education go beyond a set of measures or resources. Education requires a new professor, an integral and effective communicator, capable of handling different types of languages and dialogues with multiple intelligences. An innovative teacher, who is able to understand the cultural diversity of a society which constantly renews its knowledge of the universe and that has changed the social life and the nature of its spatial-temporal relationships. Using a multidisciplinary approach, it is intended to show that theatrical resource contributes significantly to the construction of a new teachers' profile, by putting at his disposal communication tools (verbal and non-verbal) which allow him to enhance different aspects of his professional development: physical, cognitive and emotional.

Keywords: Teacher Training, Theatrical Techniques, Communication Skills

Introducción

Durante las últimas décadas se ha generado en el mundo una preocupación creciente y manifiesta por la educación. La exigencia de un cambio resulta urgente; en los países europeos como en los americanos se considera que la enseñanza es una piedra angular del sistema democrático y, en consecuencia, una condición necesaria para el ejercicio de todos los derechos humanos. Ahora bien, esta preocupación coincide con una serie de cambios en las esferas económica, cultural, social e individual, asentados tanto en los vertiginosos avances de la tecnología, como en una serie de importantes descubrimientos científicos.

En este sentido, organismos como UNESCO, OECD, OEI, OEA, MERCOSUR, Banco Mundial y PREAL han desplegado esfuerzos mediante estudios, investigaciones, reuniones y publicaciones sobre esta temática, donde se evidencia que todas las instituciones concuerdan en la importancia que tiene la formación del profesorado en los procesos de mejora educativa. Elevar la calidad de su formación inicial es uno de los ejes de las actuales reformas que pretenden establecer criterios consensuados respecto a estas y otras materias (UNESCO, 2013).

Sin embargo, pese a que todas estas instituciones están avocadas a generar nuevas propuestas educativas y, considerando que en cada país se habla continuamente de reformas posibles y particu-

lamente de currículos complementarios o alternativos, se celebran conferencias y se invierte mucho dinero, no cambia nada fundamental en la educación (Naranjo, 2010). Aunque se han implantado una serie de reformas en Europa, Latinoamérica y consecuentemente en Chile, los resultados obtenidos no son satisfactorios; es más, expertos (Martner, 2012; Espinoza y González, 2012) señalan que enfrentamos una época de crisis en materia educacional y aún se espera que la innovación, la calidad y el cambio, dejen de ser conceptos normativos para transformarse en agentes de una verdadera rEDUvolution (Acaso, 2013). En definitiva, se trata de educar para la evolución –no para la producción– de los individuos y las sociedades del presente y del futuro.

De allí que esta investigación concluya que para cambiar la educación se debe repensar la formación inicial docente. Si queremos que los profesores sean un aporte significativo en la actual sociedad del conocimiento, debemos prepararlos para ello. Así, el estudio se plantea tres preguntas fundamentales: ¿Cuáles son los cambios que han afectado durante las tres últimas décadas a la educación?, ¿qué nuevas exigencias se plantean al profesorado a partir de los cambios ocurridos en el último periodo?, ¿qué técnicas específicas ofrece el teatro que puedan ser útiles al profesorado en este contexto?

Revolución tecnológica y cognitiva

¿Cuáles son los cambios que han afectado durante las tres últimas décadas a la educación?

A partir del siglo XIX las llamadas teorías o estilos de aprendizaje (conductismo, cognitivismo, constructivismo, entre otras) han modificado la noción que tenemos acerca del conocimiento, el aprendizaje y, con ello, de la educación. La mayor parte de ellas se basan en aspectos filosóficos y psicológicos, además de considerar algunos aportes de la neurociencia, especialmente en lo que tiene relación con la evolución de los estudios acerca del cerebro, su morfología y funcionalidad, que han cobrado especial relevancia durante el último periodo. Sin embargo, aunque se puede considerar al siglo XIX como un precursor de esta revolución cognitiva, las revelaciones más notables están vinculadas con el progreso técnico que ofrecen los nuevos métodos para la investigación generados durante los últimos 60 años (Aguilar, 1998).

Así, la complejidad del saber actual va más allá de emprender y aplicar un paquete de medidas y reformas en materia educativa; el sistema enfrenta, en definitiva, un cambio paradigmático que afecta tanto la estructura como la praxis social. Al respecto, Bernal (2011) señala que «los cambios causados por las instituciones se entrelazan estrechamente con la vida de cada sujeto, con la identidad personal». De este modo, comprender, aceptar y asumir la diversidad cultural, étnica, religiosa y de género, propias de una sociedad globalizada requiere, sin lugar a dudas, una educación diferente a la tradicional. Al pensamiento lógico, causal, aristotélico, sucede en nuestros días una nueva concepción de mundo que no puede continuar funcionando bajo los parámetros de un modelo educativo anclado en la Revolución Industrial.

Al respecto, Robinson (1999)¹ señala que actualmente la educación se enfrenta a retos sin precedentes en la historia de la humanidad. Se trata de profundas transformaciones que demandan la revisión de algunos de los supuestos básicos en los que la educación se ha basado hasta ahora. Por ello, las autoridades educativas y entidades responsables de todo el mundo ponen de relieve la urgente necesidad de desarrollar nuevos enfoques y, en particular, de promover a través de la enseñanza tres aspectos fundamentales: creatividad, capacidad de adaptación y mejores facultades de comunicación. El autor propone, de esta manera, trabajar en base a concepciones más amplias acerca de las habilidades y aptitudes que requieren las personas, ya que la mayor parte de los sistemas educativos vigentes se crearon en una época distinta y, por tanto, no están respondiendo a las actuales demandas en esta materia; es decir, son anacrónicos. Nuestro modelo educativo actual se basa en un modelo de producción originado en la época industrial; este sistema, estandarizado y lineal, resulta

¹ Para una síntesis de las ideas de Ken Robinson, distribuidas en diferentes publicaciones (1993, 1999, 2013), ver nota junto a la referencia bibliográfica al final de este artículo.

insuficiente para afrontar las demandas de un mundo dominado por los servicios y la información, donde el motor son las ideas y la creatividad. Establece que la educación posee tres objetivos principales: económico, cultural y personal; conceptos que han cambiado diametralmente durante los últimos cincuenta años. Por este motivo, uno de los ejes centrales de su teoría es que la educación debe promover el desarrollo de la creatividad, el talento y la vocación artística. Según el autor, si cada individuo conoce sus capacidades y actúa en consecuencia, enfrentará de mejor manera un mundo cada vez más complejo y diversificado, donde la innovación y la capacidad para resolver problemas creativamente resultan esenciales.

A partir de lo anterior, el autor establece que los cambios en la esfera económica, tecnológica, social y personal de los últimos cincuenta años plantean desafíos concretos a la educación que deben ser abordados con urgencia. La Tabla 1 recoge los principales cambios generados en el último periodo y las exigencias que plantean a la educación.

Tabla 1.1: Desafíos educativos en los ámbitos económico, tecnológico, social y personal

<i>Económico</i>	Transformación de la naturaleza y los patrones de trabajo. Necesidad de las empresas por desarrollar nuevos productos y servicios. Rápida evolución de las condiciones del mercado.	Re-establecer las habilidades, conocimientos y cualidades personales que requerirán los profesionales del mañana. Desarrollar competencias relacionadas con la comunicación, la innovación y la creatividad.
<i>Tecnológico</i>	Rápido desarrollo y avances sin precedentes en la historia de la humanidad. Profundas consecuencias en todos los ámbitos de nuestras vidas: cómo pensamos, cómo nos comunicamos, cómo trabajamos y cómo jugamos. Desfase inter-generacional: los jóvenes -nativos digitales- suelen ser más conscientes de las posibilidades de las nuevas tecnologías que sus profesores. Mayor acceso y disponibilidad de la información. Preocupación por los efectos que puedan tener las nuevas tecnologías en la comunicación, el desarrollo social, afectivo e imaginativo de los jóvenes.	Reflexionar acerca del rol de la escuela en una sociedad donde las nuevas tecnologías ofrecen oportunidades sin precedentes para que los jóvenes amplíen sus horizontes; encuentren nuevas formas de creatividad y comprendan mejor el mundo que los rodea. Transformar, a través de estos recursos, los métodos de enseñanza y aprendizaje. Promover el desarrollo integral de los individuos (habilidades para la vida) y el contacto humano, mediante nuevos modos de aprendizaje que consideren la utilización de la tecnología.
<i>Social</i>	Cambios en el paisaje social, en las percepciones de los roles y la identidad de género producto de los avances en genética y fertilidad. Ruptura de las estructuras tradicionales de la familia (pautas de crianza y cuidado de los niños). Gran influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida de las personas.	Proporcionar formas de educación que permitan a los jóvenes participar en forma positiva y con confianza en los procesos de cambio social y cultural. Responder a un mundo globalizado y diverso, mediante una educación intercultural y valórica. Formar alumnos con capacidad crítica y conscientes de su entorno.

<p><i>Personal</i></p>	<p>Un número creciente de jóvenes presenta problemas emocionales y trastornos (aumento de drogadicción y alcoholismo, cultura de pandillas, clima de violencia social). Ausentismo, desafección escolar y exclusión, falta de motivación e interés en el alumnado. Sistema educativo basado en el logro académico y la competencia interescolar.</p>	<p>Desarrollar las capacidades auténticas de cada individuo. Ayudar a los estudiantes a descubrir sus fortalezas, pasiones y sensibilidades. Fomentar un aprendizaje activo que se acople a la capacidad creativa de los estudiantes. Potenciar una educación para la vida, además de un currículum que integre lo académico, social, y emocional.</p>
------------------------	--	--

Fuente: Información adaptada de Robinson, 1999.

Respecto a estos cambios, Siemens (2004), fundador del conectivismo (*Connected learning*), señala que tanto los principios como los procesos de aprendizaje responden y deben reflejar los ambientes sociales subyacentes. Así, el contexto educativo actual debería considerar cómo durante los últimos veinte años «la tecnología ha reorganizado la forma en la que vivimos, nos comunicamos y aprendemos» modificando, con ello, la naturaleza de la vida social y de las relaciones espacio-temporales. Para el experto en educación, gran parte de los cambios en la esfera económica, social y personal son determinados en este momento por las nuevas tecnologías.

Ahora bien, la inmensa cantidad de información disponible y la extrema facilidad con que los nativos digitales son capaces de manejarla sientan las bases, en efecto, para la generación de la denominada sociedad del conocimiento. Sin embargo, Bernal (2011) puntúa que en realidad es en el paso de la información al conocimiento donde se halla uno de los retos más cruciales de la educación actual.

Al respecto, los avances tecnológicos han permitido transversalmente ampliar la noción que tradicionalmente se ha tenido del cerebro, mediante descubrimientos neurocientíficos de alto impacto educativo. Willis (2007), precisa que herramientas como la tomografía por emisión de positrones (PET) y la resonancia magnética funcional (fMRI) pueden indicar la naturaleza de la actividad que se genera en las distintas regiones identificables del cerebro, demostrando en diversos estudios la relación que existe, por ejemplo, entre emoción y aprendizaje. De esta manera, investigaciones desde la psicología cognitiva proporcionan evidencia clínica de que el estrés, el aburrimiento, la confusión, la baja motivación y la ansiedad pueden interferir con el aprendizaje (Christianson, 1992). Así mismo, los electroencefalogramas (EEG), revelan que las zonas que se activan en un sujeto cuando recibe nueva información sensorial son las áreas de la corteza somatosensorial. El conjunto de datos que se han recogido durante las últimas décadas acerca del cerebro, permitirían ampliar la visión que tenemos de él y de cómo operan, entre otros, las emociones en los procesos cognitivos y en la memoria. Lo anterior, en definitiva, permitiría evaluar qué estrategias estimulan o impiden la comunicación entre las diversas partes del cerebro (Shadmehr y Holcomb, 1997).

Basándose en estos descubrimientos o constataciones científicas, Morin (2001) señala que se precisa una reforma paradigmática y no programática, que afecte la propia aptitud para organizar el conocimiento. El probable éxito de esta reforma se hallará ligado a la capacidad que se tenga para situar este conocimiento en su contexto, vinculándolo, a su vez, a la propia configuración de la identidad humana. Se trata de ampliar la visión que se tiene del cerebro humano, la que tradicionalmente lo ha privado de su riqueza multidimensional. Entre los elementos centrales de dicha reforma, la neurociencia actual ocupa un lugar preeminente (García, 2009 en Bernal, 2011).

Según Salas (2003), algunos de los descubrimientos fundamentales que están expandiendo el conocimiento de los mecanismos del aprendizaje humano, son que:

- El aprendizaje cambia la estructura física del cerebro.
- El aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro.
- Diferentes partes del cerebro están capacitadas para aprender en tiempos diferentes.
- El cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia.
- El desarrollo es un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia.

De esta manera, señala Bernal (2011), los nuevos conocimientos sobre genética y sobre el cerebro desmitifican la teoría de la Tabula Rasa (Mosterín, 2006; Pinker, 2003). Cada individuo nace con unas posibilidades que se realizarán y otras que no, en función de su maduración neuronal, de sus propias acciones y de su experiencia. La herencia biológica aporta un porcentaje considerable del equipamiento cerebral, entre el treinta y el sesenta por ciento; el resto, es influencia del medio. Así «la influencia cultural hace posible el desarrollo pleno del cerebro humano» (Jeannerod, 2006; Moraes y De la Torre, 2002).

Francis (2005), coincide en que el proceso de aprendizaje permite al sujeto su adaptación al entorno cultural. Este proceso requeriría, por tanto, de cambios en el sistema nervioso que son posibles gracias a la plasticidad cerebral, rasgo que le permite aprender y adaptarse a nuevas situaciones. Según Bernal (2011), cada individuo tiene un cerebro único, pero gran parte puede modificarse o mejorarse. A partir de cierta estructura estable, el cerebro se modifica y puede hacerlo a lo largo de toda la vida, gracias a la plasticidad. El cerebro admite, así, alteraciones en su estructura o función como consecuencia del desarrollo, de la experiencia o de alguna lesión. La plasticidad supone que la enseñanza no debe limitarse a modular el cerebro como una mera copia del mundo exterior, convirtiéndolo en un servidor biológico de la adaptabilidad; por el contrario, debe construirlo en función del pensamiento y la imaginación, además de repararlo desde la capacidad interpretativa y constructiva de los individuos (Malabou, 2004 en Bernal, 2011).

En conclusión, la convergencia entre los estudios del cerebro y los avances en el campo de la ciencia y la tecnología, han demostrado durante los últimos años que las conexiones entre las células pueden ser modificadas por la actividad y por el aprendizaje, es decir: cambian con las experiencias. De esta manera, una práctica pedagógica de excelencia debe estimular la generación de neurotransmisores que garanticen adecuadas sinapsis en el cerebro de sus receptores, esto es, que contribuyan a la formación de un cerebro creativo e innovador capaz de enfrentar los retos del mundo actual.

Nuevas demandas al profesorado

¿Qué nuevas exigencias se plantean al profesorado a partir de los cambios ocurridos en el último periodo?

La consultora estadounidense McKinsey & Company publicó en el año 2007 su informe *¿Cómo hicieron los mejores sistemas educativos del mundo para alcanzar sus resultados?*, donde se concluyó de forma categórica que «La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes»; así mismo, el reglamento que rige en España la actividad universitaria (Ley Orgánica de Universidades LOU) establece que la formación del profesorado es un derecho y un deber que tiene como objetivo conseguir una docencia de calidad y un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula.

Tres años después del referido informe, Barber y Mourshed (2010) difunden una nueva investigación donde Chile figura como uno de los dos representantes sudamericanos en la implantación de mejoras al sistema educacional. En el Resumen ejecutivo del informe *¿Cómo los sistemas educativos que más mejoran continúan mejorando?*, se establecen seis intervenciones necesarias en el proceso de mejora, entre los que destacan: construir las capacidades de enseñar de los profesores y facilitar las mejoras por medio de la introducción de políticas y leyes en educación, revisión del currículum y los estándares educativos.

Por otra parte, el último informe de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC), indicó que las características del proceso de preparación y certificación de los profesionales de la educación, así como los modos en que se organiza su carrera y los apoyos para el desarrollo profesional continuo, constituyen el desafío fundamental de las políticas educacionales del presente en la región de Latinoamérica y el Caribe. En dicho documento, los expertos coinciden, además, en que el trabajo de enseñanza se potencia solamente cuando convergen una serie de factores, tales como: un ambiente escolar apropiado, un currículum relevante, infraes-

tructura y recursos educativos adecuados, así como esfuerzos acordes en las dimensiones institucionales, financieras y organizativas de la educación (UNESCO, 2013).

Así mismo, el fortalecimiento de la profesionalización docente es un eje fundamental de la actual Reforma Educacional chilena. De acuerdo con datos aportados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), las Políticas Educativas vigentes en Chile establecen que los docentes constituyen el factor más importante en el proceso educativo y en la implementación de la Reforma Educacional iniciada en 1990: «el mayor impacto sobre el aprendizaje de los alumnos radica en los docentes, siendo crucial la calidad de su formación inicial, su desempeño y su efectividad al interior de la sala de clases» (Brunner y Elacqua, 2003 en Ávalos, 2003).

En definitiva, todas estas investigaciones evidencian que el principal impulsor de las variaciones en el aprendizaje escolar es la calidad de los docentes, independiente de los contextos socioeconómicos y políticos que los determinen; así «cualquiera sea el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mejor que la de sus profesores» (UNESCO, 2013). La diferencia entre una buena y sólida formación del alumnado y de los logros que estos consiguen en su escolarización radica, en gran medida, en las capacidades, habilidades y destrezas que el profesorado desarrolla durante su formación inicial y permanente (Barber y Mourshed, 2007).

Al respecto, reformas en diversas partes del mundo coinciden, según Escudero (2006), en la necesidad de enfrentar tres desafíos fundamentales: ampliación de los ámbitos de conocimiento que el profesorado debe conocer y dominar (disciplinas y áreas, aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, currículo escolar en etapas, cursos o materias, organización escolar, política y sociología, entre otros); incremento y complejidad de las tareas que se le exigen (instruir y educar, planificar y realizar una enseñanza sensible a la diversidad, estimulante del pensamiento, motivadora y conectada con el mundo personal, cultural y social de los estudiantes, reflexionar la propia enseñanza y los resultados, trabajar en grupo con otros profesores, implicarse en el gobierno de los centros e identificarse con sus valores institucionales, trabajar con las familias, entre otros); intensificación docente, al reclamar una fuerte implicación intelectual y compromisos de una profesión cuyo desempeño es perfilado no solo por aspectos racionales, sino también afectivos y sociales (Escudero, 1998; Tedesco y Tenti, 2002; Day, 2005).

Así, el personal docente del siglo XXI necesita un conjunto de competencias radicalmente más amplio y sofisticado que antes. La formación del profesorado debe ser coherente con el modelo educativo y debe garantizar la calidad de la enseñanza. Se requieren cambios profundos en la enseñanza y el aprendizaje, sobre todo, en los fundamentos que justifican dichos cambios. Se trata de preguntarse hacia dónde se quiere ir y para qué. Esto solo se puede lograr con mejoras significativas en los procesos formativos del profesorado y con el apoyo que estos puedan brindar para que sus estudiantes, además de optimizar sus resultados académicos, se configuren como mejores seres humanos.

Ahora bien, la serie de reformas que se han emprendido para mejorar la calidad de la educación, mediante la atención a la formación del profesorado, no son suficientes por sí mismas:

Si bien las políticas sobre la profesionalización de la docencia resultan prioritarias, no pueden considerarse como las responsables exclusivas de los procesos de mejora y transformación educativa. En este sentido, una política educativa que no atienda en forma simultánea "distintos frentes" corre el riesgo de evadir la complejidad estructural de la escolarización y contribuir, así, a perpetuar la situación que intenta modificar (Alliaud, 2010, p. 22).

Los estudios sobre el aprendizaje del profesorado deberían poner el acento, tanto en la construcción de una base conceptual sólida y un repertorio de formas apropiadas para las situaciones de enseñanza, como en el proceso de construcción de identidad necesario para enfrentar la realidad educativa (Pogré, 2011 en Terigi, 2013).

Frente a la exigencia de reforzar el currículo docente para un mejor desempeño profesional, urge poner a disposición de los futuros profesores herramientas innovadoras que respondan a los desafíos planteados. En este intercambio innovador, creativo y comunicativo que se produce al interior del aula, es posible reinventar la educación, redefiniendo el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se espera lograr, ya que al ser creativos en su labor docente, los profesores pueden

promover, a su vez, dichas habilidades en sus alumnos. Sin embargo, no se trata de robustecer los planes de estudio con más y más contenidos, por el contrario, se debe dar a los profesores mayor libertad para utilizar sus propias habilidades creativas y profesionales, ya que esto es esencial para el aprendizaje (Robinson, 1999).

Atendiendo a las actuales demandas, esta investigación se propone explorar nuevas formas de autoconocimiento por parte del profesorado, pues se tiene la certeza de que no se producirá ningún cambio en el aprendizaje de los alumnos, mientras la formación profesional de los docentes esté centrada únicamente en aspectos académicos. Se basa en que el autoconocimiento «es el fundamento indispensable para comprender a los demás», ya que el aprendizaje, ante todo, «se apoya en experiencias personales relevantes». Apremia, por tanto, la implementación de un nuevo elemento entre las ramas del currículo clásico: la transformación del educador (Naranjo, 2010).

Ahora bien, cuál es la naturaleza de esta transformación es una de las preguntas más complejas de abordar, pues «no existe una correspondencia en términos absolutos entre el sistema conceptual del que disponen los profesores y la actividad en el aula» (Edelstein, 2011). Así, la pregunta por el tipo de saberes pedagógicos que se requieren en la formación docente ha reunido a múltiples investigadores de la educación (Darling-Hammond, 2006; Montero, 2006; Ávalos, 2009; Terigi, 2013; entre otros), quienes han realizado diversos aportes a esta cuestión, sin llegar a un consenso.

Para Terigi (2013), se trata de un problema que debe permanecer abierto, pues más que delimitar estos saberes, se deberían contrastar puntos de vista para una reflexión profunda. Sin embargo, señala que la discusión debe partir de tres certezas fundamentales:

- No es suficiente un enfoque racionalista de los saberes docentes.
- No es suficiente un enfoque reflexivo de la práctica.
- No es suficiente un enfoque cognoscitivo del problema.

Centrarse en cualquiera de estos enfoques conduce a una suerte de intelectualización de la tarea que escamotea otras dimensiones relevantes. Se enfrenta, de este modo, una crisis en el saber profesional docente debida, en gran parte, a la envergadura de los cambios sociohistóricos que experimentan las sociedades actuales, demandando transformaciones en las formas de producción y transmisión de estos frente a los cuales la escuela y la docencia, estructuradas en otro tiempo, están experimentando dificultades crecientes. Se puede concluir, entonces, que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del sistema educativo vigente y, por tanto, de las prácticas docentes (Terigi, 2013).

En relación con lo anterior, esta investigación postula que las posibilidades educativas que ofrece el teatro son múltiples, ya que como herramienta educativa facilita tanto la adquisición de los conocimientos como la reafirmación de la personalidad del individuo, a través de la experiencia directa y el contacto comunicativo. Se considera que «todas las relaciones humanas se estructuran de forma teatral» (Boal, 2009) y que, de hecho, «la situación teatral reproduce en cierto modo la situación de aprendizaje» (Rodríguez, 1993). El teatro permite, así, que los profesores guíen a sus alumnos en el complejo proceso de «aprende a ser, hacer y decir», al proveer un marco seguro dentro del cual explorar situaciones peligrosas desde la comodidad de la fantasía y la protección del grupo (Donnellan, 2007 en Fernández y Montero, 2012).

Teatro y formación docente

¿Qué técnicas específicas ofrece el teatro que puedan ser útiles al profesorado en este contexto?

El profesorado está siendo objeto de un renovado estudio y análisis acerca de su preparación, desempeño, condiciones en que ejerce su profesión y papel e inserción en el conjunto del sistema educativo (Tiana, 2013). Resulta evidente, entonces, que la figura clásica del profesor requiere una nueva realidad: el rol del *animador* (Rodríguez, 1993). El animador no tiene que enseñar, sino movilizar, comprometer, motivar y animar, ya que los auténticos protagonistas son los participantes, a

quienes ha de guiar de la imitación a la creación al reconocer sus propios sentimientos y sensaciones (Motos, 1999 en Onieva, 2011).

Esta investigación considera que la formación del profesorado se debe basar en el aprendizaje vivencial, siendo el teatro una de las mejores estrategias para lograrlo. Las estrategias dramáticas constituyen un método idóneo para que los docentes reflexionen sobre su práctica, al ofrecer una plataforma que les permite ser protagonistas de su propia formación y adquirir las competencias necesarias para transferir lo que han simulado en escena a su práctica pedagógica diaria. Por este motivo, la utilización de la simulación dramática (juego de roles, psicodrama, dramatización, entre otros) en la formación inicial del profesorado, está siendo incluida en los planes de estudio de las diferentes universidades, así como en su formación continua (Navarro, 2003; 2006; 2011). A partir de lo anterior, se propone una nueva perspectiva donde el profesor es un facilitador del desarrollo individual de sus alumnos, transformándolos en ejecutores de su aprendizaje, mediante la experiencia real y concreta que pone a su disposición la técnica teatral.

Ahora bien, la relación entre teatro y educación se remonta a varios siglos atrás. Pavis (1980) se ha referido a la vinculación temprana de ambas disciplinas y señala que «un elemento didáctico acompaña necesariamente a todo trabajo teatral, en la medida en que el teatro no presenta comúnmente una acción gratuita e instaura cierto sentido». Jackson (1993), por su parte, señala que cualquier buen teatro es de por sí educativo, al iniciar o extender un proceso de preguntas en su audiencia. Propicia que el espectador se vuelva a mirar en el mundo y expanda su noción de lo que es, de los sentimientos y pensamientos sobre sí mismo y su relación con la vida de los otros (Jackson, 1993 en Pérez, 2002).

Sin embargo, la exploración acerca de las posibilidades del teatro como medio de transformación social no se produce sino hasta el siglo XX, cuando los planes y programas educativos comienzan lentamente a reconocer el papel de las artes -y del teatro específicamente- como mecanismo para que los niños aprendan a desenvolverse en el mundo (Pérez, 2002; Motos y Navarro, 2003; Bolton, 2007).

Entre las múltiples aportaciones de la dramatización al currículo, Núñez y Navarro (2007) señalan que el teatro contribuye en el desarrollo de la creatividad, las habilidades expresivas, comunicativas, sociales y de resolución de conflictos. El teatro aporta a la formación de las personas, tanto en la perspectiva individual como social, mediante la mejora de la comunicación, la expresión y la creatividad que otorgan la participación física, psicológica y emocional de sus practicantes.

Si resulta que el teatro es tan esencial para la educación, es posible preguntarse por qué motivo no está siendo implementado a cabalidad en la escuela. Navarro (2003), atribuye esta ausencia a la falta de herramientas con las que cuentan los docentes: «Podemos afirmar que la escasa práctica de la dramatización en los centros escolares guarda una estrecha relación con la casi nula formación inicial del profesorado que los futuros maestros reciben en nuestras Universidades».

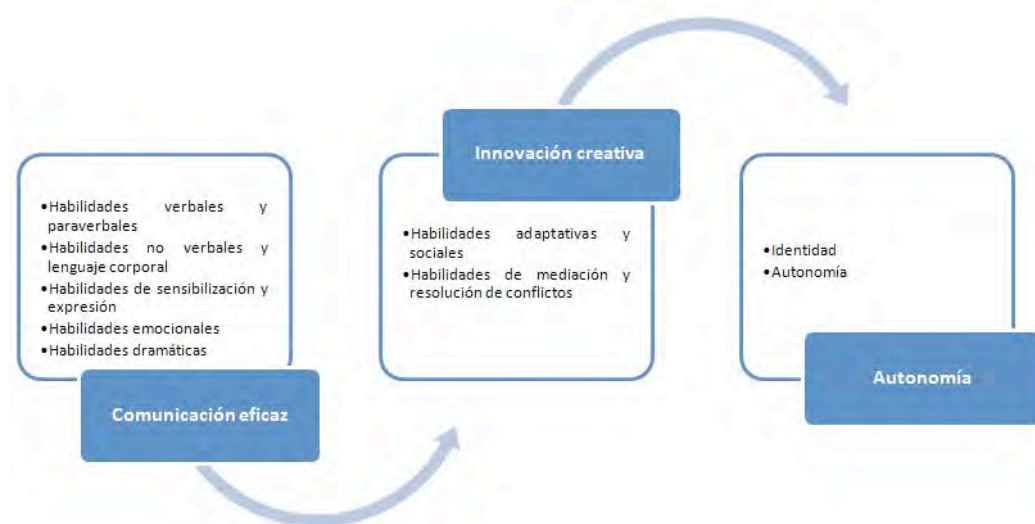
Frente a la demanda de formación en esta materia, la presente investigación realiza una propuesta para insertar un conjunto de habilidades docentes posibles de desarrollar a través del teatro. Dicha proposición, se apoya en las orientaciones entregadas por multitud de iniciativas y organismos, tales como OECD (2005, 2011), Eurydice (2002, 2012), Barber y Mourshed (2007, 2010), Tuning Europa-América Latina (González y Wagenaar, 2008; Benetoin et al., 2007)² quienes plantean, entre otros temas, que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus docentes, resultando urgente: dar forma a la profesión docente y otorgar nuevos roles al profesorado, vinculándolos activamente con los procesos de reforma; desarrollar nuevos perfiles docentes, adecuados a las necesidades de las escuelas; transformar la docencia en una profesión rica en conocimientos y habilidades, aumentando las oportunidades de aprendizaje de los docentes sobre sí mismos y los otros.

De acuerdo con ello, se ha delimitado un conjunto de habilidades para la formación del profesorado que apuntan al desarrollo de su autonomía profesional (ver Figura 1). Con este objetivo, se propone una serie de técnicas teatrales (a partir de García-Huidobro, 2012) que contribuyen al desa-

² Para más información, visite la página web del Proyecto Tuning: <http://www.unideusto.org/tuning/>

rollo de cada una de estas habilidades. Todo lo anterior, intenta responder a los desafíos educativos vigentes, considerando los cambios que se han producido durante los últimos cincuenta años en los ámbitos: económico, tecnológico, social y personal, descritos por Robinson (1999).

Figura 1: Habilidades para la formación inicial del profesorado



Fuente: Elaboración propia, 2014.

A continuación, se detallan las habilidades y técnicas teatrales que, de acuerdo a esta investigación, constituyen un aporte en la construcción de un nuevo perfil docente:

Comunicación eficaz

Dentro de su escenario, el aula, el profesor es un comunicador que busca ser entendido. Como provocador comunicativo, insta al estudiante a reconocer sus formas de expresión y el impacto que tienen en su interacción con el medio. Por esto, resulta indispensable que el profesor sea plenamente consciente del modo en que transmite sus mensajes: que considere su postura y distancia corporal (lenguaje proxémico), sus gestos y movimientos (lenguaje kinésico), así como la expresión de su rostro (mirada, posición de la boca y las cejas) o el modo en que dice lo que dice (paralenguaje), debido a que estos elementos van a ser decisivos a la hora de enfrentarse a un grupo humano. Según Rebel (2012) «el hecho de que hagamos bien o mal los numerosos papeles que nos tocan en el reparto a lo largo de nuestra vida depende de cómo conozcamos y dominemos nuestro instrumento: el cuerpo».

1.1. Habilidades verbales y paraverbales

El Instituto Cervantes³ define la competencia comunicativa como la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; dando un uso apropiado a un conjunto de reglas tanto gramaticales como de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación. La expresión oral, por su parte, es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral y, como capacidad comunicativa, abarca no solo un dominio de la pronunciación, el léxico y la gramática de la lengua, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos.

³ Ver Diccionario de términos clave ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Kaplún (1998), señala que a cada tipo de educación corresponde un tipo de comunicación, es decir, una forma de comunicar, una determinada actitud comunicativa; de allí su importancia y trascendencia para la formación docente. Al respecto, el teatro ofrece una serie de prácticas que permiten desarrollar la competencia comunicativa, considerando aspectos fonéticos, sintácticos, semánticos y pragmáticos mediante el conocimiento acerca del funcionamiento de los órganos involucrados en la producción oral hasta la conciencia, dominio y eficacia con los que se transmiten mensajes de manera hablada. En este proceso influyen factores como el código y el canal de comunicación, además del propósito del emisor y la función del mensaje. Operan, también, elementos pragmáticos de la lengua a través, por ejemplo, de los distintos registros y actos de habla, además de elementos relacionados con las cualidades fónicas del discurso (paraverbales) como el volumen, tono, velocidad, fluidez, pausas en el discurso, niveles de intensidad, que van a ser determinantes para la comprensión.

Técnicas teatrales: ejercicios de salud vocal; juegos y ejercicios de respiración costodiafrágica abdominal, relajación y emisión de la voz (alta, media, baja); ejercicios mudos y sonoros de dicción, modulación, vocalización; juegos y ejercicios de disociación voz/movimiento; ejercicios de lectura e inflexión de la voz; trabajo con los registros (culto/inculto, formal/informal) y actos de habla (asertivos, aclaratorios, expresivos, compromisorios, directivos); entre otros.

1.2. Habilidades no verbales y lenguaje corporal

Cestero (2006), señala que la comunicación no verbal alude a todos los signos y sistemas de signos no lingüísticos que comunican o se utilizan para comunicar. Como se trata de un universo complejo, la autora distingue dos tipos de elementos constitutivos de la comunicación no verbal: a) Los signos y sistemas de signos culturales, es decir, el conjunto de hábitos de comportamiento y ambientales, unidos a las creencias de una comunidad. b) Los sistemas de comunicación no verbal, esto es, el conjunto de signos que constituyen los distintos sistemas de comunicación no verbal, a saber: sistema paralingüístico, quinésico, proxémico y cronémico. Para efectos prácticos, en este estudio el sistema paralingüístico o paraverbal se suma al sistema lingüístico o verbal, ya que los elementos fónicos se trabajan simultáneamente en los juegos y ejercicios teatrales propuestos.

El lenguaje corporal resulta determinante en la comunicación humana. James (2011), indica que los signos corporales suponen más del 50% del impacto percibido de todos los mensajes transmitidos cara a cara, al emitir miles de señales sutiles e inconscientes sobre el orador mientras este habla. Agrega, además, que naturalmente resultan más honestos y fiables que las palabras, ya que «cuando los gestos son incongruentes con las palabras, se cree en los gestos».

Ahora bien, en relación con la formación inicial del profesorado, los resultados de la investigación de Neill y Caswell (2005) sugieren que aquellos docentes que ven sus clases como una representación teatral obtienen mejores resultados que aquellos que se implican de una forma más completa y personal. Así, el autoconocimiento, incluyendo la conciencia de las habilidades no verbales, llevaría a una actuación eficaz. En este sentido, para mejorar la autoconsciencia corporal, espacial y temporal (lenguaje kinésico, proxémico y cronémico), el teatro provee una serie de ejercicios de movimiento, gesticulación, postura, atención y focalización que apuntan a que el ejecutor tome consciencia de su lugar en el espacio y de su interacción con este.

Técnicas teatrales: juegos y ejercicios de flexibilidad y movilidad de la columna, de equilibrio, de desarrollo muscular, de disociación corporal por extremidades o motores corporales (cabeza, torax, cadera); juegos y ejercicios de ocupación del espacio y de distancia interpersonal, libres y dirigidos (espacio personal, espacio grupal, territorialidad y jerarquía, variables etarias y de género); juegos y ejercicios de gesto, movimiento y expresividad del rostro y manos (mímica, imitación), saludos y formas de cortesía en situaciones reales e imaginarias; juegos de atención, focalización y manejo del tiempo; entre otros.

1.3. *Habilidades de sensibilización y expresión*

Las habilidades de sensibilización y expresión apuntan al desarrollo de la capacidad de sentir, necesaria en el proceso comunicativo, contribuyendo a incrementar la percepción que se tiene de sí mismo, del entorno y de la relación con los otros mediante la adquisición de la consciencia intrapersonal e interpersonal. Como señala García-Huidobro (2012), es importante desarrollar la relación del cuerpo con el espacio, los objetos físicos y los cuerpos de otras personas para comunicarnos de manera eficaz.

Técnicas teatrales: juegos de percepción con los cinco sentidos (vista, olfato, gusto, tacto), de corporización de estímulos, de contacto consigo mismo y con los otros; de sensibilidad y consciencia corporal (individual, grupal, en cadena); juegos de desinhibición corporal, de movimientos básicos y colectivos, de ritmo y coordinación, de extensión, contracción y relajación; entre otros.

1.4. *Habilidades emocionales*

Diversas investigaciones empíricas demuestran la importancia y consecuencias de las emociones en el proceso educativo (Elliz y Ashbook, 1988; Josephson et al., 1996; Oaksford et al., 1996; Mayer et al., 1999; Palomera et al., 2008). Dichos estudios experimentales han evaluado distintas habilidades que incidirían en el aprendizaje, como la percepción de las emociones y su identificación, la relación positiva entre las emociones y la empatía, la emoción como facilitadora del pensamiento, la relación entre tarea y emoción, el conocimiento emocional y la regulación de las emociones, por ejemplo (Trujillo y Rivas, 2005).

Bergum (2003), por su parte, hace hincapié en que la relación entre las personas (profesor y alumno) y el espacio humano compartido en el que se construye el conocimiento (aula), deben estar cargados de emoción. Sugiere que la pasión de los maestros por sus estudiantes les ayuda a alentarlos, inspirarlos y generar un clima de empatía que facilita el aprendizaje (Aitken et al., 2007).

El manejo de habilidades emocionales permite al profesor dominar adecuadamente el clima emocional de la clase, dirigirlo en pos del aprendizaje y co-construir con sus estudiantes un espacio democrático donde primen valores como la tolerancia y el respeto. Resulta indispensable en la formación inicial docente, a través del desarrollo de los tres elementos que componen la inteligencia emocional según Fernández y Ramos (2002): a) Percepción, definido como la capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente. b) Comprensión, referido a la comprensión de los estados emocionales. c) Regulación o capacidad de regular estados emocionales correctamente.

En relación con lo anterior, el drama supone un lugar desde el cual desarrollar, entrenar y controlar las emociones; representando, por tanto, un espacio ideal para el trabajo de la educación emocional (Goleman, 1995) y de las inteligencias interpersonal (Núñez y Navarro, 2007) e intrapersonal. La dramatización provee herramientas concretas para el control y manejo de las siete emociones básicas definidas por Matsumoto (2001): enojo, desprecio, disgusto, temor, felicidad, tristeza, sorpresa; posibilitando un marco seguro para la práctica conjunta. Además, promueve el desarrollo de la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima, la empatía y la responsabilidad social.

Técnicas teatrales: dinámicas de expresión, regulación y canalización de emociones, sentimientos e impulsos voluntarios e involuntarios; juegos y ejercicios de confianza, autocuidado y autoestima personal; ejercicios para potenciar las actitudes positivas y la automotivación; entre otros.

1.5. *Habilidades dramáticas*

El drama es una herramienta globalizadora y constituye un lenguaje total, ya que trabaja con los aspectos afectivo, cognitivo, corporal y cultural (Navarro, 2007); por tanto, pone en práctica todas las habilidades anteriormente descritas (verbales y paraverbales, no verbales, de sensibilización y expresión, emocionales). Se trata de una forma de representación que utiliza el cuerpo, la voz, el espacio y el tiempo para expresar y comunicar ideas, sentimientos y vivencias, caracterizándose por

integrar los diferentes lenguajes (verbal, plástico, rítmico-musical y corporal), además de ser un proceso de simbolización (García, 1996).

Por otra parte, el teatro es un fenómeno personal y social. Ucar (1992) explica que como fenómeno personal, resulta apropiado para el descubrimiento, desarrollo y crecimiento de la propia persona, mientras que, como fenómeno social, es un acto de comunicación mediante el cual un grupo de personas comparte una determinada realidad en un momento dado del espacio y el tiempo. Los dos aspectos se reúnen dentro del teatro, pudiendo transformarse en un valioso elemento de dinamización y progreso humano (Ucar, 1992 en Núñez y Navarro, 2007). En este sentido, esta investigación considera que las habilidades dramáticas representan un elemento formativo esencial para el profesorado ya que, como se ha descrito en páginas anteriores, ofrece numerosos y significativos aportes para su desarrollo y mejoramiento profesional.

Técnicas teatrales: juego personal, proyectado, dirigido; creación de personajes y situaciones dramáticas; caracterización de personajes reales e imaginarios; juegos de improvisación y dramatización personal, grupal o colectiva; juego de roles; entre otros.

Innovación creativa

En un mundo que ha cambiado de forma vertiginosa y radical durante los últimos cincuenta años (ver Tabla 1), la formación del profesorado requiere de manera urgente la puesta en valor de la innovación y la creatividad. Por ello, expertos en el área (Robinson, 1999) demuestran la necesidad urgente de buscar estrategias innovadoras en el plano de las prácticas docentes y resaltan la importancia incuestionable que ofrece la creatividad al favorecer procesos de pensamiento flexibles e integradores e incrementando la capacidad de respuesta y dominio de la realidad (Manríquez et al., 2005).

Frente a una sociedad que ha modificado la naturaleza de las relaciones humanas, resultan imprescindibles las habilidades de adaptación, resolución de conflictos y mediación, las que permitirían al profesor dialogar con una realidad cada vez más compleja y diversificada. Aguerrondo y Xifra (2002) relevan que «vivimos una época de profundas transformaciones, en que todo necesita ser repensado, en que las formas del pasado ya no nos bastan para pensar y para actuar». Manifiestan, además, su convencimiento sobre la necesidad de un cambio en el paradigma educativo más allá de las actuales reformas, «un pensar hacia dónde debe ir y cómo deben organizarse y conducirse las escuelas y el sistema educativo para brindar la mejor educación, para ofrecer nuevamente una educación de calidad». Para ello, la capacidad de innovar y ser creativos resulta esencial.

2.1. Habilidades adaptativas y sociales

El drama constituye un “arte social”, ya que su base de trabajo es el grupo, propiciando el desarrollo de la sensibilidad. La atmósfera motivacional, vivencial y animadora de la expresión y la comunicación creada por la actividad dramática, provoca un clima de confianza y aceptación que hace propicia cualquier actividad que promueva la educación emocional. La dramatización supone, por tanto, un espacio que provee seguridad para la exploración de ideas, emociones y sentimientos (Navarro, 2007). El juego dramático puede fomentar el encuentro con los otros, permitiendo a las personas asumir su responsabilidad dentro del constructo social, cultivando valores y actitudes positivas hacia el colectivo.

Técnicas teatrales: juegos y ejercicios de afiatamiento grupal y adaptación al otro; dinámicas para diferenciar percepción, valoración, opinión, juicio y prejuicio; trabajo con modelos, arquetipos y estereotipos comunes; gestión del estrés y desarrollo de la tolerancia y el respeto personal, social y ambiental; entre otros.

2.2. Habilidades de mediación y resolución de conflictos

El drama contribuye a crear espacios de empatía y resolución de problemas entre los individuos, constituyendo, como se ha mencionado anteriormente, un espacio privilegiado para explorar las

emociones, los sentimientos y las conductas que adoptamos ante ciertas situaciones, además de permitirnos observar las posibles consecuencias que estas pueden producir (Navarro, 2006). Desde el teatro, es posible tratar conflictos tan recurrentes en nuestra época como la violencia juvenil, el acoso, el racismo, las drogas, el sexo, entre otros, a través de formas dramáticas como: la improvisación, el teatro foro, el teatro imagen, el teatro invisible, el juego de roles, la simulación, el teatro de títeres, por ejemplo (Aznar, 2006).

Técnicas teatrales: trabajo en base a conflictos dramáticos (afrontar/eludir); ejercicios y juegos de resiliencia, asertividad y empatía en procesos comunicacionales; relaciones de poder, afectivas, laborales horizontales y verticales; ejercicios y juegos de negociación; entre otros.

Autonomía

El objetivo final de esta investigación es poner a disposición de la comunidad docente un conjunto de habilidades que permitan al profesor desarrollar su autonomía profesional para el cambio y mejora del sistema educativo. Se funda en los retos planteados por las reformas educacionales vigentes, como en el deseo de adherirse al debate acerca de los aportes del teatro/drama en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora bien, la autonomía se asienta en la identidad y esta se origina, a su vez, en la relación sujeto-sociedad; relación que es dinámica y cambiante. Los individuos solo se conciben en interacción con los otros y nunca terminan de configurarse a sí mismos (Giménez, 2005). Por tanto, la identidad se va estructurando a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas, mediante: el reconocimiento de sí mismo, el reconocimiento hacia otros y el reconocimiento de otros hacia nosotros (Marcús, 2011).

De este modo, las identidades profesionales de los docentes: qué y quiénes son, los significados que atribuyen a sí mismos y a su trabajo, así como los significados que asignan a los demás, están sensiblemente relacionados con su desempeño. La identidad docente no se crea únicamente a partir de aspectos técnicos de la enseñanza (control de la clase, conocimiento de la materia o selección de materiales didácticos) sino, también, a partir de la interacción entre las experiencias personales y el entorno social, cultural e institucional en el que se desenvuelven cotidianamente. Así, la autonomía profesional representa la capacidad de operar, desarrollarse y tomar decisiones, fijando objetivos propios; organizar actividades y regirse por medio de reglas de la propia profesión. Construirse como profesional supone formarse en situaciones de interacción social, en escenarios plurales, que exijan un ejercicio continuo de la autonomía y la responsabilidad, tanto en lo cognitivo como en lo efectivo y emocional (Stramiello y Ferreyro, 2011).

Por último, una vez que el docente adquiera todas estas capacidades, a través de la propia experiencia individual y grupal, podrá alcanzar la autonomía tan esperada que requiere su profesión; dicho de otro modo, trascenderá su propia práctica para transformarse en un auténtico animador: un ser capaz de organizar, según los contextos educativos que se le presenten, los desafíos involucrados en su desempeño profesional.

Conclusiones

A modo de conclusión, se puede señalar que el personal docente del siglo XXI necesita un conjunto de competencias radicalmente más amplio e integral que antes. Por ello, se requieren transformaciones profundas en la enseñanza y el aprendizaje que respondan a los diversos contextos que plantea hoy la educación. Lo anterior, solo se puede lograr realizando mejoras significativas en los procesos formativos del profesorado, incorporando elementos que vayan más allá de los aspectos que ha considerado habitualmente el currículum docente y que apunten al desarrollo de una verdadera autonomía profesional.

Los retos en materia educativa surgen a partir de una serie de vertiginosos cambios, ocurridos en especial durante los últimos cincuenta años, modificando la noción que comúnmente se ha tenido acerca del cerebro y el aprendizaje. Ha sido posible demostrar que las conexiones entre las células

cerebrales cambian con las experiencias, por lo que adquieren un papel fundamental: la educación de la creatividad, la capacidad de adaptación y el desarrollo de facultades de comunicación más eficaces.

En la búsqueda del perfeccionamiento docente y de la ampliación de las competencias profesionales del profesorado, la técnica teatral ofrece una serie de prácticas que permitirían desarrollar habilidades necesarias para los procesos de enseñanza aprendizaje, entre las que se encuentran: habilidades verbales y paraverbales, habilidades no verbales y lenguaje corporal, habilidades de sensibilización y expresión, habilidades emocionales y habilidades dramáticas, habilidades adaptativas y sociales, habilidades de mediación y resolución de conflictos. La inclusión de estos elementos en la formación inicial docente ofrecería una clara posibilidad para repensar el rol del profesorado, así como la naturaleza de su relación con los estudiantes. De allí que el aporte más significativo del drama/teatro a la formación inicial, se encuentre precisamente en potenciar actitudes positivas y proactivas por parte del profesorado que, mediante el desarrollo de una competencia comunicativa (verbal, no verbal, social y emocional) más eficaz, se transforme, por último, en una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza impartida en el aula.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2013). *Reduolution. Hacer la revolución en educación*. Barcelona: Paidós.
- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *Como piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguilar, F. (1998). Plasticidad cerebral: antecedentes científicos y perspectivas de desarrollo. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 55(9), 514-525. Disponible en: <http://www.imbiomed.com.mx> [Último acceso: 14-09-2014].
- Aitken, V., Fraser, D. & Price, G. (2007). Negotiating the Spaces: Relational Pedagogy and Power in Drama Teaching. *International Journal of Education & the Arts*, 8(14), ISBN 1529-8094. Disponible en: <http://www.ijea.org> [Último acceso: 14-09-2014].
- Alliaud, A. (2010). Estado de situación y desafíos a futuro. Formación docente. *Voces en el Fénix*, 22-25. Disponible en <http://www.vocesenelfenix.com> [Último acceso: 14-09-2014].
- Ávalos, B. (2003). La formación docente inicial en Chile. *Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean IESALC*. Disponible en: <http://goo.gl/76YwBp> [Último acceso: 14-09-2014].
- (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Velaz de Medrano y D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Santillana.
- Aznar, M. (2006). Historia del teatro en la escuela. *A escena, Portal de teatro*. Disponible en: <http://www.catedu.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- Barber y Mourshed (2010). *How the worlds most improved school systems keep getting better*. Disponible en: <http://goo.gl/AtC7ix> [Último acceso: 14-09-2014].
- (2007). *How the worlds best-performing school systems come out on top*. Disponible: <http://goo.gl/Ofup1Y> [Último acceso: 14-09-2014].
- Benetoiné, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G. & Wagenaar, G. (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación en América Latina*. Informe final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html> [Último acceso: 08-12-2014].
- Bergum, V. (2003). Relational pedagogy. Embodiment, improvisation, and interdependence. *Nursing Philosophy*, 4(1), 121-128.
- Bernal, A. (2011). Neurociencia y aprendizaje para la vida en el mundo actual. *Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación*. ISBN 978-84-96409-69-9. Disponible en: <http://www.cite2011.com> [Último acceso: 14-09-2014].
- Boal, A. (2009). Mensaje del día mundial del teatro. *Artez, Revista de las Artes Escénicas*. Disponible en: <http://goo.gl/DIR73g> [Último acceso: 14-09-2014].
- Bolton, G. (2007). A History of Drama Education: A Search for Substance. *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer.
- Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. En R. Hevia (Ed.) (2003). *La educación en Chile hoy* (pp. 45-54). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cestero, A. M. (2006). La comunicación no verbal y el estudio de su incidencia en fenómenos discursivos como la ironía. *ELUA, Estudios de Lingüística*, 20(1), ISSN 0212-7636, 57-77. Disponible en: <http://goo.gl/YVpJH6> [Último acceso: 08-12-2014].
- Christianson, SA (1992). Emotional stress and eyewitness memory: A critical review. *Psychological Bulletin*, 112(2), 284-309.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st- Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Day, C. 2005. *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Donellan, D. (2007). *El actor y la diana*. España: Fundamentos.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- Elliz, H. C. y Ashbook (1988). Resources allocation model of the effects of depressed mood states on memory. In: Forgas & Fiedler (Ed.). *Affect, Cognition, and Social Behavior*. Toronto: Nogerfe.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En: Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (Ed.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317(1), 11-29. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- Espinoza, O. y González, L. E. (2012). Las protestas estudiantiles y sus implicancias para la gestión universitaria en Chile. En: N. Fernández (Ed.), *La Gestión Universitaria en América Latina*. Paraguay: Ediciones de la Universidad Nacional de Caaguazú. Disponible en: <http://www.cie-ucinf.cl/2011/10/capitulos-de-libros/> [Último acceso: 07-12-2014].
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Editado por la Comunidad Europea de Eurydice. Disponible en: <http://goo.gl/TV46Mt> [Último acceso: 14-09-2014].
- Fernández, L. y Montero I. (2012). *El teatro como oportunidad. Un enfoque del teatro terapéutico desde la Gestalt y otras corrientes humanistas*. Barcelona: Rigden Instituí Gestalt.
- Fernández, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Francis, S. (2005). El aporte de la neurociencia para la formación docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1). Disponible en: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/neurociencia.pdf [Último acceso: 14-09-2014].
- García, J. (2009). Educación, cerebro y emoción. *Aula*, 15(1), 91-115.
- García, V. (Ed.) (1996). *Enseñanzas artísticas y técnicas. Tratado de educación personalizada*. Madrid: Rialp S.A.
- García-Huidobro, M. (2012). *Pedagogía teatral. Metodología activa en el aula*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Giménez, G. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM*. Disponible en: <http://goo.gl/x26wuX> [Último acceso: 14-09-2014].
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- González y Wagenaar (Ed.) (2008). *Universities' contribution to the Bologna Process. an introduction*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Disponible en: <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html> [Último acceso: 08-12-2014].
- Jackson, T. (Ed.) (1993). *Learning through Theatre*. London & New York: Routledge.
- (2007). *Theatre, Education an the Making of Meanings: Art or Instrument?* Manchester: Manchester University Press.
- James, J. (2011). *La biblia del lenguaje corporal*. Barcelona: Paidós.
- Jeannerod, M. (2006). *Motor Cognition: What Actions Tell the Self*. Oxford: Oxford University Press.
- Josephson, B., Singer, J. y Salovey, P. (1996). Mood regulation and memory. Repairing sad moods with happy memories. *Cognition and Emotion*, 10 (4), 437-444.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Malabou, C. (2004). *Que faire de notre cerveau?* París: Bayard.
- Manríquez, L., Carrasco, M., Navarro, M. Rivera, M. & Pizarro, T. (2005). Creatividad y profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(1), ISSN: 1681-5653 Disponible en: <http://www.rieoei.org> [Último acceso: 14-09-2014].
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 107-114. Disponible en: <http://goo.gl/64lrDv> [Último acceso: 14-09-2014].
- Martner, G. (2012). La Crisis de la Educación Chilena. *Políticas Públicas*, 5(1), 51-82. Disponible en: <http://www.revistas.usach.cl/> [Último acceso: 07-12-2014].
- Matsumoto, D. (2001). Culture and emotion. En D. Matsumoto (Ed.), *The handbook of culture and psychology*, 171-194. Nueva York: Oxford University Press.

- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Montero, L. (2006). Profesores y profesoras en un mundo cambiante: El papel clave de la formación inicial. *Revista de Educación*, 340(1), 66-85.
- Moraes, M. C. y de la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Creatividad y Sociedad. Revista de la Asociación para la Creatividad*, 2(1), 1-56.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Mosterín, J. (2006). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa Calpe.
- Motos, T. (1999): *Prácticas creativas para una enseñanza dinámica: la dramatización como herramienta didáctica y pedagógica*. Madrid: La Avispa.
- Motos, T. y Navarro, A. (2003). El papel de la dramatización en el currículum. *Articles*, 29(1), 10-28.
- Naranjo, C. (2010). *Cambiar la educación para cambiar al mundo*. Vitoria-Gasteiz: Ediciones La Llave D.H.
- Navarro, M. R. (2011). Drama y transformación: su metodología y práctica educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 227(1), 317-336.
- (2007). Drama, creatividad y aprendizaje vivencial: algunas aportaciones del drama a la educación emocional. *Cuestiones Pedagógicas*, 18(1), 2006/2007, 161-172. Disponible en: <http://institucional.us.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- (2006). *El drama en la educación: un espacio para el ser en la escuela*. XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación Las emociones y la formación de la identidad humana. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- (2003). La formación inicial del profesorado en las Universidades públicas españolas para el uso de la dramatización en el aula. *Enseñanza*, 21(1), 181-198.
- Neill, S. y Caswell, C. (2005). *La expresión no verbal en el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Núñez, L. y Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Ediciones Universidad de Salamanca*, ISSN: 1130-374, 19(1), 225-252. Disponible en: <http://gredos.usal.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- Oaksford, M., Grainger, B., Morris, F. & Williams, JMG (1996). Mood, reasoning, and central executive processes. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 22 (2), 476-492.
- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world background report for the International summit on the teaching Profession*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. & Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454. Disponible en: <http://www.education-psychology.com/> [Último acceso: 14-09-2014].
- Pavis, P. (1980). *Diccionario del teatro. Dramaturgia, estética, semiología*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Pérez, C. (2002). Theatre in Education (TIE) in the context of educational drama. *Lenguaje y textos, Revista Universidade da Coruña*, 20(1), 7-19, ISSN: 1133-4770. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2183/8198> [Último acceso: 14-09-2014].
- Pinker, S.A. (2003). *La tabla rasa*. Barcelona: Paidós
- Pogré, P. (2011). Formar docentes hoy: ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva Educacional*, 51(1), 45-56.
- Rebel, G. (2012). *El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes físicas, las posturas, los gestos y su interpretación*. Madrid: Edaf.
- Robinson, K. (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: National Advisory Committee on Creative and Cultural Education.

- (1993). *The Arts in Schools. Principles, practice and provision*. University of Warwick.
- (2013). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Buenos Aires: Conecta.
- *Nota: Para mayor información, considere la siguiente entrevista televisiva del autor (2011). "Los secretos de la creatividad". Entrevista en programa Redes (N° 89). Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=TOHaSdZfwP4> [Último acceso: 14-09-2014].
- Rodríguez, J. (1993). Conocimiento científico, conocimiento educativo. *Substratum. Temas fundamentales en Psicología y Educación*, 1(2), 112-116.
- Salas, R. (2003). ¿La educación necesita realmente de la neurociencia?. *Estudios Pedagógicos*, 29(1). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100011> [Último acceso: 14-09-2014].
- Shadmehr, R. y Holcomb, H. H. (1997). Neural correlates of motor memory consolidation. *Science*, 277(1), 821–825.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> [Último acceso: 14-09-2014].
- Stramiello, C. y Ferreyro, J. (2011). *La escuela: un lugar de construcción de la autonomía docente*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Disponible en: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/054.pdf> [Último acceso: 14-09-2014].
- Tedesco, J. C. y Tenti, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Disponible en: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org> [Último acceso: 14-09-2014].
- Terigi, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: <http://www.fundacionsantillana.com> [Último acceso: 14-09-2014].
- Tiana, (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22(1), 39-58 ISSN: 1137-8654. Disponible en: <http://www.uned.es> [Último acceso: 14-09-2014].
- Trujillo, M. y Rivas, L (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, Universidad Nacional de Colombia. Disponible en: <http://www.redalyc.org> [Último acceso: 14-09-2014].
- Ucar, X. (1992). *El teatro en la animación sociocultural. Técnicas de Intervención*. Madrid: Diagrama.
- UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche Ltda. Disponible en: <http://goo.gl/1HALQD> [Último acceso: 14-09-2014].
- Willis, J. (2007). The Neuroscience of Joyful Education. *Educational Leadership. Engaging the Whole Child*, 64(1). Disponible en: <http://www.ascd.org> [Último acceso: 14-09-2014].

SOBRE LA AUTORA

Ana Sedano Solís: Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (UAH-España, 2011) y Profesora de Castellano (UMCE-Chile, 2009). Actualmente realiza el Doctorado en Estudios Teatrales en la Universidad de Alcalá con un proyecto sobre la aplicación de técnicas teatrales en la formación inicial del profesorado en Chile (2012-actual). En el ámbito académico, ha gestionado proyectos de investigación, extensión y mejoramiento, además de participar como organizadora y ponente en diversos encuentros a nivel nacional e internacional, de carácter social y educativo. En el ámbito laboral, trabaja como Asesora de Lenguaje en Aptus Chile, donde se desempeña desde el año 2014. Además, posee siete años de experiencia como profesional de la educación en equipos multidisciplinares, capacidad de liderazgo y coordinación eficiente de actividades en diversos entornos educativos, ya sea de nivel superior (Universidad de Alcalá, Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial, Universidad Arturo Prat) o secundario (Complejo Educacional Monseñor Luis Arturo Pérez, Liceo Comercial Vate Vicente Huidobro, Colegio Trigal). Destaca, por último, su experiencia como autora de materiales educativos y asesora curricular para la empresa MYRE. Medición y Resultados Educativos (2009-2014).

Importancia del programa institucional de tutorías en alumnos universitarios

Gladys Hernández Romero, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Nidia Hernández Romero, Universidad del Valle de México, México

Nelly del Carmen Cordova Palomeque, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Resumen: Este trabajo presenta los resultados de un estudio sobre los universitarios y la opinión que tienen sobre la asesoría tutora que reciben de sus profesores universitarios en la División Académica de Ciencias Económico Administrativas, perteneciente a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en México. El tema se aborda desde la línea de la investigación educativa, que cultivan los integrantes del grupo de investigación "Innovación Educativa en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje", de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, cuyo modelo académico busca la formación integral del estudiante, así como mejorar la calidad de su proceso de aprendizaje, y potenciar capacidades que repercutan en su beneficio personal. El trabajo muestra evidencias de la desinformación que tienen los estudiantes sobre lo que es la tutoría y el rol que debe jugar el tutor y su habilidad pedagógica en la vida académica de los universitarios. Los instrumentos utilizados para la medición, fueron dos cuestionarios semiestructurados y aplicados en distintos momentos durante los meses de noviembre de 2012 a junio de 2013. Los resultados apuntan hacia la necesidad de concientizar a la población estudiantil sobre el verdadero objetivo que tiene la tutoría en el desarrollo curricular, y en la elaboración de una propuesta de trayectoria.

Palabras clave: modelo académico, tutoría, universidad, estudiantes, profesores universitarios

Abstract: The subject is approached from the line of research of Teaching Innovation by the members of the research group: "Educational Innovation in Teaching and Learning Processes", of The Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, which academic model contributes to the comprehensive education of students, resulting in the improvement of the quality of their education process and the strengthening of their abilities for their own benefit. The results show the students' lack of information over the academic advice and the role of the advisor in the academic life of the university students. The research instrument used to measure the information were two semi-structured questionnaires applied to university students at different times from November 2012 to June 2013. The results show the need to raise awareness among students about the real objective of academic advice in their program advancement and the development of a personal education path.

Keywords: Academic Model, Academic Advice, University Students, Professors

Introducción

En nuestro sistema universitario de grandes y necesarios cambios, la tutoría aparece adoptando un claro y renovado objetivo enunciado en términos de unificar criterios y actuaciones más complejas, a fin de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los estudiantes implicados en este proceso. (Cano 2009), y es precisamente este afán de mejorar la calidad en los resultados de la tutoría lo que motiva la realización de este trabajo, es importante recordar que se define el rol de tutor como el apoyo temporal que brinda a los alumnos para permitir que éstos ejecuten su nivel justo de potencialidad para su aprendizaje (Pagano 2008), situación que algunos alumnos desconocen ya que ignoran el verdadero sentido de la tutoría.

Uno de los principios que sustenta al Modelo Educativo Flexible de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco desde el punto de vista de los valores institucionales, es la formación integral de los alumnos, concebido como el proceso continuo de desarrollo de potencialidades de la persona, equilibrando los aspectos cognitivos y socioafectivos, hacia la búsqueda de su plenitud en el saber pensar, saber hacer, saber ser y saber convivir con los demás, como profesionales y personas adaptadas a las circunstancias actuales y futuras.

El Programa Institucional de Tutorías contribuye a la formación integral del alumno, mejorando la calidad de su proceso educativo, para potenciar capacidades que incidan en su beneficio personal, adquirir habilidades para la toma de decisiones y para construir respuestas que atiendan tanto necesidades sociales, con un alto sentido de responsabilidad y solidaridad, como las exigencias individuales de su propio proyecto de vida.

Tomando en cuenta lo anterior y conociendo la importancia que este programa tiene para los universitarios que cursan los primeros tres ciclos de su licenciatura, el rector de esta Universidad señala la necesidad que para los alumnos y profesores tiene el estar en comunicación constante y permanente ya que una educación de excelencia capacita y adiestra individuos competitivos, cultos, versátiles y con un potencial ventajoso, para aspirar a un mejor bienestar personal y de su entorno. (Piña 2013).

Es innegable que los cambios en el contexto de la educación universitaria están obligando a modificar el tipo de ofrecimiento que sobre la tutoría se oferta a los alumnos, ya que antes, en esta Universidad no existía este programa de tutorías, siendo los mismos alumnos quienes realizaban las actividades que actualmente realizan los tutores.

El término tutoría implica el acompañamiento de alguien por alguien, en este caso, es el profesor quien acompaña al alumno por su paso por la Universidad, implicando tutela, guía, dirección. El reglamento institucional de tutorías de esta universidad (2006), señala que su objetivo es contribuir a la formación integral del alumno mejorando la calidad en su proceso educativo para potenciar sus capacidades a fin que éstas incidan en su beneficio personal, logrando un mayor compromiso social y la consecución de la excelencia académica.

La tutoría es una parte de la responsabilidad del docente, en la que se establece una interacción personalizada entre éste y el alumno, con el objetivo de guiar y llevar a buen puerto el aprendizaje (García, Asensio, Carballo, García, y Guardia 2005), esto no quiere decir que a todos los alumnos les quede claro en qué consiste ni tampoco que se preocupen y ocupen de llegar en tiempo y forma sus citas. La tutoría no es una asignatura a la que se le asigne una calificación, aunque Boronat, Castaño y Ruiz (2005) consideran que la tutoría y la docencia son funciones interdependientes que confluyen en el aprendizaje del alumno. Ya que una docencia de calidad implica necesariamente una redefinición del trabajo del profesor.

Desarrollo

Sin lugar a dudas la tutoría juega un papel importante en la vida de las instituciones de educación superior ya que se completa de una forma estupenda el binomio profesor-alumno, al ser el primero quien guíe a estudiante en su trayectoria escolar y en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, este binomio funciona tomando en cuenta los requerimientos o necesidades del alumno, ya que el profesor trabaja de manera personal o colectiva, dependiendo el tipo del tipo de tutoría.

La tutoría individual además de personalizada se da cuando el estudiante requiere ser atendido por algún evento particular, siempre y cuando el joven esté cursando los primeros ciclos de su licenciatura, por ser ésta una etapa de adaptación, de mayor rezago y deserción, pero sobre todo porque es en esta etapa en la que la Universidad les brinda este apoyo .

También busca orientar al tutorado en la identificación de alternativas que le permitan implementar soluciones a los problemas detectados que pudieran ser causa de deserción rezago o reprobación en sus estudios; para contribuir así al aprovechamiento escolar, la eficiencia terminal y la tasa de titulación.

De manera complementaria, los tutores brindan a sus tutorados otras actividades de apoyo, como son las asesorías, que ayudan a las unidades de enseñanza en las que el alumno presenta alguna dificultad sobre el tema o temas que no son dominados por el tutor. Los cursos remediales son otra opción de apoyo al joven universitario; se brindan a quienes están en situaciones de riesgo en asignaturas específicas. El diseño de estos programas es con base en los datos sobre el rendimiento escolar y equilibrio emocional del estudiante, y por tanto son de carácter emergente.

Quien lleva a cabo la tutoría debe de estar consciente que monitoreará los progresos de sus tutorados en todos los sentidos, al mismo tiempo que favorecerá que éstos los realicen por ellos mismos

(Pagano 2008). Es decir tendrá que poner en práctica sus propias competencias profesionales, como organizador, planificador, y orientador del alumno, ya que algunos profesores opinan que su labor consiste en simplemente orientarlos para la buena elección de las materias, olvidándose que este programa contribuye a la formación integral del alumno a fin de potenciar las capacidades que incidan en su beneficio académico.

La transmisión verbal de contenidos por parte del profesor no puede ser el método exclusivo de enseñanza. (García-Valcárcel 2008), aunque algunos profesores (por fortuna pocos) no lo consideren así. Es sabido que los docentes universitarios llegan a las aulas para desempeñar su rol, sin ninguna formación pedagógica, psicológica y sociológica, y ésta la adquieren durante su desempeño diario. (Lobato, Del Carillo, y Arvisu 2005).

Es por eso que en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco la operatividad de este modelo requiere de condiciones que le permitan poner en práctica sus fundamentos, dimensiones y áreas de formación, donde la relación tutor-tutorado es una estrategia pedagógica que conduce la trayectoria escolar de los estudiantes, pues son ellos quienes representan la más alta prioridad del quehacer educativo.

Metodología

La Universidad Juárez Autónoma de Tabasco está ubicada en el Estado de Tabasco, que está localizado en el sur-sureste de la República Mexicana; imparte estudios de licenciatura, maestría y doctorado en sus divisiones Académicas, y es precisamente en una de ellas, la División Académica de Ciencias Económico Administrativas en la que se llevó a cabo este trabajo.

El estudio empírico se basó en una muestra intencional o de conveniencia utilizando el procedimiento para determinar tamaños de muestras aleatorias probabilísticas:

$$S^2 = P(1-P)$$

Si suponemos que $P = 0.9$ entonces

$$S^2 = 0.9(1 - 0.9) = 0.09 \text{ y } V^2 = (Se)^2 = \text{cuadro del error estándar.}$$

Y $Se = \text{error estándar} = 0.015$ lo determina el investigador teniendo los datos anteriores y el tamaño de la muestra provisional de 400 alumnos de un total de 1200 que cursaban primero, segundo y tercer ciclo de las licenciaturas que se imparten de manera presencial, ya que es en estos tres ciclos que los alumnos tienen el acompañamiento del tutor.

$$N^1 = \frac{S^2}{V^2} = \frac{0.09}{(0.015)^2} = \frac{0.09}{0.000225} = 400$$

$$N = \frac{N^1}{1 + \frac{N^1}{N}} = \frac{400}{1 + \frac{400}{1200}} = \frac{400}{1.333} = 300$$

Como $N = 1200$

El criterio para determinar la muestra se basó en la elección de estudiantes regulares, con edades promedio en el rango de 18 y 20 años, sin importar el género y dando por entendido que todos cuentan con un tutor que los acompaña en este periodo académico. Todos los participantes en el estudio son alumnos regulares con calificaciones por encima de ocho. Los cuestionarios fueron llenados por los propios alumnos y las preguntas abiertas fueron producto de una entrevista a profundidad.

En el primer momento, el instrumento constó de 25 preguntas de opción múltiple y sirvió para detectar a la población con las características que se requerían. En un segundo momento se administró un cuestionario con 10 preguntas semiestructuradas a estudiantes que respondieron afirmativa-

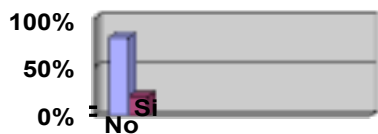
mente al 70% de los reactivos de la encuesta de entrada. Para su sistematización se utilizó el programa SPSS que arrojó los datos para su posterior teorización enmarcada en conceptualizaciones teóricas respaldadas por especialistas en el tema, teniendo un índice de fiabilidad del cuestionario de .79, se trata por tanto de un estudio de corte analítico-explorativo que explora en esta fase las consecuencias de una tutoría malentendida por parte de los alumnos.

El estudio develó factores de tipo académico presentes en la experiencia formativa de estos jóvenes recién ingresados a la Universidad.

Análisis de resultados

En esta investigación se entrevistaron a cuatrocientos ochenta informantes (elegidos al azar), que son alumnos del primero, segundo y tercer ciclo de la División Académica de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 20 años; que según datos publicados en el primer informe del Rector Dr. José Manuel Piña Gutiérrez, son alumnos que requieren tutoría, ya que este programa busca incidir en quienes están cursando los primeros tres ciclos de su licenciatura. Durante el 2012 se registró la participación de un mil treinta y siete profesores que tutelaron a veinte mil ochocientos trece jóvenes. (Piña 2012)

Gráfica 1: Conoce el reglamento escolar

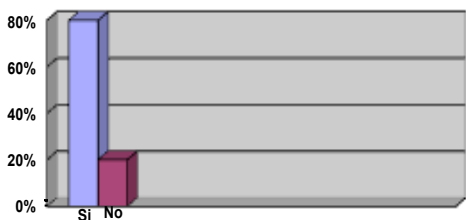


Fuente: elaboración propia, 2014.

Después de analizar estos resultados, es notable la diferencia entre el 20% que son quienes reconocen no haber revisado el reglamento escolar (80 alumnos), y quienes ya lo han revisado. (Gráfica 1). Al respecto Gairin, Feixas, Guillamón y Quinquer (2004), opinan que ante esta realidad, las instituciones de educación superior están buscando nuevas maneras de ofrecer pautas alternas a la tutoría tradicional.

Cuando se les preguntó si conocían el programa institucional de la tutorías, el 90% (360 alumnos) contestó que sí. (Gráfica 2).

Gráfica 2: Conoce el programa institucional de tutorías



Fuente: elaboración propia, 2014.

Si ellos supieran lo que es la tutoría tendrían claro cuál es la función del tutor y no esperarían que éste les solucionara los problemas. Lamentablemente aunque al ingresar a la Universidad se les invita a leer el reglamento escolar, pocos lo hacen. (Ver gráfica 1), la función del tutor, según lo señalado por García-Valcárcel es la de orientador y planificador en las actividades de los tutorados. No es el responsable de las decisiones que el alumno tome. Otros autores como Martínez (2007), Flores (1996), y Rueda (2009) opinan que es necesario modificar la forma de transmitir los conocimientos en las Universidades siendo el alumno el centro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A la pregunta sobre cómo es su relación con su tutor, los resultados fueron asombrosos. El 30%, lo que se traduce en 120 alumnos respondió tener poca comunicación con su tutor, ellos manifestaron que se presentan problemas originados por diferentes circunstancias como por ejemplo que su tutor es asignado por la institución. Ellos preferirían haberlo elegido. Otra de las situaciones que ellos enuncian es la falta de puntualidad por parte del tutor cuando citan a los alumnos para realizar la entrevista de seguimiento. En tanto que el 70% considera mantener una buena comunicación con su tutor, probablemente, estos 280 estudiantes saben que la función del tutor es la de caminar a un lado del alumno señalándole rutas de aprendizaje, es decir, estar frente a un sujeto que necesita atención por parte del tutor. (González 2005).

Gráfica 3: Comunicación con el tutor



Fuente: elaboración propia, 2014.

Conclusiones

En función de los resultados obtenidos se puede afirmar que los universitarios motivo de este trabajo, desconocen el reglamento escolar vigente, lo que demuestra su falta de interés por conocer sus derechos y obligaciones académicas.

Se consideran poco acompañados por los tutores y aunque un alto porcentaje opinó lo contrario, quienes se consideran poco apoyados dieron razones de peso, opinan que seguramente este problema depende más de la actitud mostrada por el tutor, que de su conocimiento académico.

La mayoría considera mantener mucha comunicación con sus tutores, esto se debe al interés mostrado de ambas partes por estar dialogando en cuanto a cuestiones académicas se refiere.

A pesar de ser una labor noble por parte de quienes la ejecutan con profesionalismo, la labor de la tutoría no ha tenido el impacto que debería. A pesar de estar claros los términos tutoría, tutor y tutorado existen dudas veladas sobre sus funciones. De pronto se puede dar el caso que el tutor pretenda jugar el rol del padre del alumno, o el alumno considera que el tutor tiene demasiadas obligaciones para con él.

REFERENCIAS

- Boronat, J., Castaño, N. y Ruiz, E. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. *REIFOP*, 20(8-5), pp. 69-74. Consultado el 12/01/2014 en <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=798438>
- Cano, R. (2009). Tutoría Universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12(1), pp. 181-204. Consultado el 19/12/2013 en http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1240873520.pdf
- Flores Fahara, M. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Gairin, J., Feixas, M, Guillamón, C., Quinquer, D., (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18(1), pp. 61-78. Consultado el 15/01/2014 en http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/12473280010.pdf#page=61
- García-Valcárcel, A. (2008). La tutoría en la enseñanza universitaria y la contribución de las TIC para su mejora. *RELIEVE*, 14(2), pp. 1-14. Consultado el 22/12/2013 en http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_3.pdf
- García, N. y otros (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, pp. 189-210. Consultado el 19/12/2013 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_10.pdf
- González Bernal, E. (2005). La tutoría en la universidad Colombiana: etapas, procesos y reflexiones. *Rhela* 7(1), pp. 239-256. Consultado el 10/12/2013 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2334974>
- Lobato, C., Del Castillo, L., y Arbisu. F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), pp. 148-168. Consultado el 22/12/2013 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56050205>
- Martínez Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum* 7, pp. 31-43. Consultado el 15/01/2014 en http://193.145.233.67/dspace/bitstream/10045/15764/1/Martinez_Lirola_Porta_Lingarum_en_2007.pdf
- Pagano, C. (2008). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad, Sociedad y Conocimiento*, 4(2), pp. 1-11. Consultado el 21/12/2013 en <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/pagano.pdf>
- Piña, J.M. (2013). *Primer Informe de actividades 2012*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Rueda, B. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), pp. 1-16. Consultado el 12/01/2014 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412009000200005&script=sci_arttext
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2006). *Reglamento del Programa Institucional de Tutorías*. México: Colección Justo Sierra.

SOBRE LAS AUTORAS

Gladys Hernández Romero: Profesora Investigadora desde 1989 en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Responsable del grupo de investigación "Innovación Educativa en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje". Profesora de tiempo completo en la División Académica de Ciencias Económico Administrativas. Participación en Congresos Nacionales e Internacionales. Miembro del Padrón de Investigadores y del Sistema Estatal de Investigadores. Articulista en la revista *idexada* Hitos.

Nidia Hernández Romero: Maestra en Literatura Latinoamericana Contemporánea. Ha participado en diversos proyectos de investigación en educación media superior y superior, así como en estudios culturales y literarios. Ha impartido conferencias en foros nacionales e internacionales.

Nelly del Carmen Cordova Palomeque: Doctora en educación. Profesora investigadora universitaria. A participaron en congresos y simposios, encuentros y foros nacionales e internacionales. Miembro del grupo de investigación "Innovación Educativa en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje".

De la formación académica al ejercicio profesional: transición y vínculo hacia las organizaciones e instituciones sociales

Graciela Paz Alvarado, Universidad Autónoma de Baja California, México
Elsa del Carmen Villegas Moran, Universidad Autónoma de Baja California, México
Yazmín Vargas Gutiérrez, Universidad Autónoma de Baja California, México
M^a Elena Zermeño Espinosa, Universidad Autónoma de Baja California, México
José Arellano Sánchez, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Resumen: El desarrollo académico y profesional de los egresados de la Universidad Autónoma de Baja California se ven favorecidos toda vez que satisfacen ciertos tipos de necesidades sociales mediante sus desempeños y experiencias laborales en el sector profesional. El trabajo aquí expuesto, es un estudio de caso concreto que identifica los espacios competitivos que permiten ubicar el quehacer profesional de los egresados de ciencias de la comunicación y conocer a través de ellos mismos, las exigencias y demandas que en torno a su formación académica les demanda su ejercicio profesional en las distintas organizaciones e instituciones sociales en las que laboran. Se ha considerado para ello, la aplicación teórica proveniente de diversas áreas científicas¹; así como la participación de diversos actores sociales (graduados y empleadores) y académicos (profesores e investigadores) relacionado con la institución que apoyen en la construcción del objeto de estudio.

Palabras clave: formación profesional, mercado laboral, universidad, sociedad

Abstract: The academic and professional development of graduates from the Autonomous University of Baja California are favored due to that meet certain types of social needs through their performances and work experiences in the professional sector. The work reported here, is a case study that identifies the specific competitive spaces that help locate the professional activity of the graduates of communication sciences and know through themselves, the requirements and the demands that around your academic training they demand their professional practice in the different organizations and social institutions in which they work. It has been considered for this purpose, the theoretical application from various scientific areas¹; as well as the involvement of various social actors (graduates and employers) and academics (professors and researchers) related to the institution to support in the construction of the object of study.

Keywords: Vocational Training, Labor Market, University, Society

Desarrollo

Para explicar la articulación que se da en el proceso de transición hacia la vinculación entre la formación profesional del comunicador y su contexto laboral, se parte de la premisa de que la formación académico-profesional que recibe el comunicador que se desempeña en los diversos espacios organizacionales, media y es mediada cognitiva, estructural y relacionamente por los desempeños profesionales mediante la aplicación de la práctica profesional al vincular a los estudiantes con los mercados laborales, que de acuerdo a los términos de Zabalza (2003), es “la capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo”. (...) basado en conocimientos, no en la simple práctica... sino que precisa de conocimientos especializados”.

El reconocimiento de la comunicación social se ha consolidado desde la dimensión académica, por un lado, dando importancia al proceso de producción y reproducción de conocimientos que por

¹ Como la Pedagogía (en el proceso de enseñanza, para el caso, de formación profesional), la Sociología (en la teoría de los campos y de la mediación social), Sociología del Trabajo (para el desarrollo de las profesiones) y Comunicación Social (para la práctica académica y profesional).

mucho tiempo ha priorizado las prácticas, esencialmente de corte mediático; por otro lado, significa un paso importante en la legitimación de las prácticas ocupacionales.

En términos descritos por Fuentes Navarro (2001), representa “una conquista del rigor teórico-metodológico y de la ampliación y consolidación del dominio de los saberes hasta ahora fragmentados en disciplinas, que permite a los investigadores en ciencias sociales, particularmente en comunicación² evaluar y avanzar desde el espacio académico, junto a su tiempo sociocultural”; la emergencia de plantear a las instituciones académicas la importancia de establecer líneas de comunicación constante entre y con los representantes de los diversos sectores sociales, en aras de establecer proyectos de vinculación que coadyuven en el mejoramiento del proceso de formación para los desempeños profesionales.

Estudios sobre el campo de la comunicación hasta hoy realizados, ponen de manifiesto diversas formas de abordar el objeto de estudio; sin embargo, están muy lejos de agotar las posibilidades de resolver las problemáticas de comunicación que se presentan en la vida cotidiana; esto debido a que, la comunicación está inmersa en la sociedad, la cual está sujeta a los diversos cambios en los que inevitablemente se encuentran los procesos de relación e intermediación profesional de los egresados de comunicación.

En las últimas décadas, los debates académicos más frecuentes en este campo ha sido sobre los modelos de enseñanza que han prevalecido en los últimos tiempos en tanto que reconocidos académicos e investigadores internacionales como Martín Barbero (1990), Gabriel Kaplún (2001), Piñuel (2002), y nacionales como Orozco (1990), Raúl Fuentes Navarro (2005), y Tanius Karam (2004), entre otros, han puesto sobre la mesa de discusión este tema explicando el “deber ser” del proceso de formación profesional.

Siempre habrá mucho que analizar para seguir respondiendo al llamado de Jesús Martín Barbero en (1990), cuando estimulaba a “repensar en las relaciones comunicación-sociedad y de redefinir el papel de los comunicadores ya que de no ser así, la expansión de los estudios de comunicación e incluso su crecimiento y cualificación teórica pueden estársenos convirtiendo hoy en una verdadera coartada: aquella que nos permite esconder tras el espesor y la densidad de los discursos logrados nuestra incapacidad para acompañar los procesos y nuestra dimisión moral”.

Aun cuando aquella reflexión que hiciera Martín Barbero hace más de dos décadas, todavía hoy se puede observar una formación profesional que, aun cuando se aproxima cada vez más a contribuir a la transformación de la praxis, el instrumentalismo y la manipulación de que son objeto las estructuras y prácticas comunicativas públicas, se está contribuyendo cada vez más a legitimar el ejercicio profesional de la comunicación social, las ideologías profesionales y rutinas productivas (Lozano; 2007).

Aun cuando la formación de un comunicador para desempeñarse en espacios organizacionales continua siendo un tema poco tratado en la literatura especializada, al menos en el campo de la comunicación social; esto debido a varias razones, quizá la más sobresaliente se considera la reflexión sobre la práctica profesional, de la cual se desprenden planteamientos como en el que se asegura “que importan más los haceres que los pensares y hasta la manera de formar a quienes deberán asumir su ejecución y con ello la defensa de su legitimidad como espacio de desempeño profesional” (Saladrigas; 2007).

También resulta importante considerar la tendencia que ha fragmentado la reflexión de las investigaciones realizadas sobre las prácticas comunicativas, las cuales han estado matizadas por la disolución conceptual que se generara tanto por la pluridisciplinariedad, como por la inter-cultura de sus matrices conceptuales y que se hace visible en la literatura que sobre esta temática se ha producido.

Pero hacer los análisis a la luz de las organizaciones e instituciones sociales encargadas de su materialización, y las tendencias que de las mismas surgen, según su función social; ha resultado un empeño poco habitual por la complejidad que tiene a partir de exigir un diálogo con y entre múltiples principios formativos con otros saberes, como los de la Psicología, Sociología, Educación, Comunicación Social y la Comunicación Organizacional, por mencionar solo algunos.

² El subrayado es nuestro.

La exposición de los preceptos conceptuales que han dado sustento a la premisa de esta búsqueda, o sea, la interacción y vinculación de los campos pedagógico y profesional, particularizada en la articulación entre la formación académica y la práctica profesional. Dicha relación es específicamente analizada en los campos académicos y profesional de la comunicación social (Sosa; 2000).

Desde esta visión, el trabajo académico se pudo emprender desde tres dimensiones: la teórica, la metodológica y la práctica.

En la dimensión teórica, el estudio corresponde a un abordaje interdisciplinar. Como se ha venido insinuando emplea, teorías provenientes de la Pedagogía, en el proceso de enseñanza, para el caso, de formación profesional; la Sociología, con su teoría de los campos y de la mediación social; la Sociología del Trabajo, para considerar el desarrollo de las profesiones; la Comunicación Social, para la práctica académica y profesional; en la construcción de un objeto de estudio específico.

En la **dimensión metodológica**, en el estudio ha trascendido el carácter descriptivo del fenómeno abordado para realizar un análisis y explicación relacional; ha seguido una estrategia metodológica que emplea al menos dos métodos de investigación y diversas técnicas, lo cual se corresponde con la complejidad del objeto de estudio y mantiene un diálogo con los preceptos conceptuales descritos en la teoría revisada.

En la **dimensión práctica**, ofrece un conjunto importante y rico de informaciones para la toma de decisiones en la gestión y evaluación del proceso de formación profesional para las prácticas profesionales del comunicador que se desempeña en espacios organizacionales, particularmente el que se forma en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California.

La UABC, en sus planes y programas de estudio han tenido como punto de partida la formación de profesionistas competentes que respondan en el ejercicio profesional a la solución de problemas que demanda el desarrollo social, lo cual de alguna manera se suscribe también a las tendencias del sistema de formación universitaria nacional e internacional. La tarea la ha llevado a cabo mediante programas estratégicos de desarrollo curricular con el fin de mantener actualizados los planes de estudio de los programas estratégicos que oferta (PDI³-UABC 2011-2015).

Como parte de esa necesaria actualización en la Facultad de Ciencias Humanas particularmente, en la carrera de Ciencias de la Comunicación se realizan trabajos colegiados para evaluar y estructurar o reestructurar “según sea el caso” las unidades de aprendizaje descritas en la estructura curricular del plan de estudios; procurando incorporar contenidos y prácticas académico-profesionales que requieran de una constante validación en pos de una mejora continua en las prácticas profesionales del comunicador que ha de ejercer profesionalmente en espacios organizacionales.

Tanto los **desempeños educativos** como la práctica profesional, en la vida social se articulan en relaciones de mediación con afectaciones recíprocas que en última instancia ofrecen coherencia a una práctica social específica, en la que ambos se reconocen mutuamente con mecanismos estructurales e ideológicos. Por tanto no puede perderse de vista que “tanto la teoría como la práctica, son y deben ser obra colegiada que incluya las opiniones e ideas de agentes que desde distintas plataformas participen y colaboren en su construcción, “académicos, investigadores, consultores, empleadores y egresados” (Rebeil; 2000).

En (Paz, 2009), se presenta el análisis realizado sobre el proceso de relación y mediación, que permite facilitar la constante vinculación entre la formación profesional y las prácticas profesionales en los desempeños profesionales en **tres dimensiones**:

- **Dimensión cognitiva.** Es decir, los contenidos que se ofrecen a partir de la estructura curricular, por un lado, y por otro, los saberes que se acumulan por medio de las prácticas profesionales;
- **Dimensión estructural.** Por los procesos sustantivos, mediante la docencia, la investigación y la extensión, así como por los procesos de vinculación docente, investigativa y extensionista, y;

³ Plan de Desarrollo Institucional.

- **Dimensión relacional.** Con la acciones institucionales que se establecen, desarrollan y se evalúan, para mantener el dialogo con los agentes externos, así como con la academia.

Si bien es cierto que la dimensión relacional, también se da en las dimensiones estructural y cognitiva, a los efectos del presente trabajo, de manera metodológica se distancia un poco de ellas, con el fin de identificar las interconexiones que refuercen los lazos con la sociedad en general; y en particular, con el sector profesional que demanda para la práctica profesional de la comunicación, a los egresados como figuras emblemáticas para su desarrollo.

La relación entre universidad, sociedad y mercado de trabajo en el campo de la comunicación encierra una serie de problemáticas que a decir de Orozco (1990), "se identifican en la planeación de las prácticas profesionales y educativas, el desarrollo de la tecnología de información, políticas públicas de educación y comunicación, evolución histórica de la educación superior y de universidades, así como los diferentes diseños curriculares, todas con un carácter macro que tienen formas muy específicas de concreción más allá de los aspectos estructurales".

Desde el punto de vista metodológico, la perspectiva cuantitativa sirvió de marco para el acercamiento y explicación del objeto de estudio: la mediación que se da entre la formación profesional y los desempeños profesionales del comunicador que ejerce en espacios organizacionales de la localidad. A la vez, sirvió para hacer una aproximación en la fundamentación de presupuestos teóricos, metodológicos y prácticos, para la formación profesional del comunicador que ejerce su profesión, en espacios organizacionales en condiciones histórico-sociales concretas del mercado laboral.

Se realizó un análisis de las prácticas de reproducción del conocimiento del egresado del programa de Ciencias de la Comunicación en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC en los mercados laborales. Se consideró para ello, el punto de vista teórico de "campo" de Pierre Bourdieu (1993), y de la "mediación social" de Manuel Martín Serrano (1980), las cuales explican la articulación que se establece entre formación y desempeños profesionales en contextos históricos, sociales, económicos y culturales determinados.

La formación profesional que recibe en la UABC el comunicador que se desempeña en los espacios institucionales media y es mediada cognitiva, estructural y relacionamente por los desempeños profesionales en los mercados laborales. Premisa que se sustenta en las articulaciones entre la academia y la realidad que dan cuenta de la inscripción funcional de los comunicadores universitarios en la dinámica social como agentes de transformación social, innovadores de las prácticas sociales de comunicación (Fuentes; 2005).

Cuatro fueron las unidades de análisis⁴; se diseñaron y aplicaron tres técnicas de investigación⁵ para obtener la información empírica. Se hizo con un muestreo teórico que permitió la interpretación mediante análisis comparativos de datos. Los actores principales fueron los egresados y las instituciones en las que ejercen profesionalmente los egresados del programa; y de forma particular los empleadores que representan dichas instituciones.

A partir de la lectura y análisis logrado de los instrumentos de supervisión del ejercicio de las prácticas profesionales⁶ y de los egresados de comunicación (que respondieron a las convocatorias de acercamiento con su campus universitario), se identificó una geografía laboral diversa, cuya estructura y ordenamiento corresponde de forma directa a la **dimensión relacional**; es decir, por las acciones institucionales que se establecen para mantener el diálogo tanto con los agentes externos como con la academia, para favorecer la retroalimentación en el proceso de la formación profesional.

Se llevó a cabo un acercamiento con instituciones empleadoras de egresados del programa de comunicación. Un grupo de 56 egresados de las últimas seis generaciones del plan de estudios 2003-2 (2010-1 y 2, 2011-1 y 2, 2012-1 y 2), y 13 empleadores con el objetivo de iniciar con ellos, algunos ejercicios de colaboración con ambos grupos y establecer mecanismos de cooperación permanente.

⁴ Egresados, empleadores e instituciones y los instrumentos de supervisión del ejercicio de las prácticas profesionales.

⁵ Encuesta a egresados, entrevista a empleadores y análisis de documentos.

⁶ En el modelo educativo de la UABC, el ejercicio de las prácticas profesionales forma parte de la estructura curricular y se hacen el último año de su formación profesional.

En tanto que una de las acciones institucionales establecidas permanentemente para el diálogo con agentes externos, es con las empresas o instituciones donde los alumnos deciden realizar su práctica profesional, y que la misma, se realiza en coordinación y colaboración colectiva universidad-alumno-institución, es que se describe un acercamiento **relacional** con el plano laboral de los egresados de comunicación.

Relacionalmente, el diálogo con los agentes externos se realiza **con las empresas o instituciones** de los sectores público, privado, social y cultural que favorecen a las relaciones de vinculación, mismas que se hacen evidentes en función de distintas denominaciones como: Asociaciones Civiles, Sociedades de R.L De C.V., Gobiernos Federal, Estatal y Municipal, Sectores de Salud, Educación, Turismo, Agropecuario, Restaurantero, Medios de Comunicación Electrónicos, Canales de Televisión, Medios de Comunicación Impresos, Agencias Publicitarias, Radiodifusoras, Institutos de Cultura, Clubs Deportivos, Cámaras de la Industria y Transformación, y Patronatos Sociales y Culturales.

Empresas o instituciones que permiten identificar en su estructura organizacional, un espacio que justifica la existencia de un proceso de planeación y administración de la comunicación; y cuya designación de puestos laborales se encuentran descritos a partir de la razón social que las identifica: Presidentes de la Organización, Coordinadores y/o Directores de Comunicación Social y Relaciones Públicas, Coordinadores de Periodismo, Coordinadores de Noticias, Coordinadores de Comunicación y Cultura Turística, Coordinadores Operativos en Ideas que Venden, Coordinadores de Medios, Directores de Cámaras, Directores Creativos, Coordinadores de Enlace de Comunicación Cultural, Escritores, Asistentes de Redacción y Corresponsales, Productores y/o Conductores de Televisión, Directores de Mercadotecnia, Encargados de Comunicación y Difusión, Investigadores, Jefes de Departamentos de Eventos Cívicos y Especiales, Directores de Unidad de Comunicación Social, Jefes de Información y Comunicación, Gerentes de Capacitación, Productores y Directores Artísticos, Jefes de Departamentos de Recursos Humanos, Responsables de Medios e Información, Jefes de Relaciones Laborales, Presupuesto y Capacitación, Coordinadores de Servicio Social y Prácticas Profesionales, Directores Académicos, Jefes de Departamentos de Control Escolar, y, Jefes De Diseño Grafico.

Relacionalmente, el diálogo **con la academia** se favorece con las acciones que establecen la relación y vinculación que hacen las instituciones, a partir de la opinión y evaluación que los supervisores realizan sobre el desempeño de la práctica profesional, al responder los cuestionarios de supervisión que registran y dan cuenta de los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales de los estudiantes.

El instrumento de supervisión cuya estructura y ordenamiento corresponde al formato general de la unidad académica, y no al del programa de comunicación en particular; registra esta **relacionalidad** con la evaluación principalmente, sobre conocimientos habilidades y actitudes relacionados con la profesión que les apoya en su desempeño profesional para: identificar y resolver problemas, trabajar en equipo, dirigir grupos de trabajo, manejar el lenguaje oral y escrito, manifestar iniciativas en su desempeño profesional, respetar las opiniones de los demás, aceptar sus errores como una crítica constructiva, interés por aprender lo que no sabe, adaptación a las normas de conducta de la empresa, cualidades de liderazgo, participación en actividades de investigación, y sobre la actitud clara y ordenada en sus pensamientos, entre otros.

Como resultados del análisis de las informaciones obtenidas, tanto de los ejercicios de acercamiento egresados y empleadores, como del instrumento para la asignación de prácticas académicas profesionales de los alumnos del último año; se identifican los siguientes puntos:

- Ubicación el quehacer profesional de los egresados objeto de del estudio; e identificación, de las exigencias y demandas que en torno a su formación profesional, requieren para desempeñarse en espacios organizacionales.
- Los empleadores están dispuestos a establecerse condiciones y mecanismos para emprender procesos de relación y vinculación, en los que pueda verse enriquecido el quehacer docente, investigativo y extensionista para una cabal formación profesional de los comunicadores.

- Los desempeños profesionales exigen ser fortalecidos y enriquecidos con ciertos contenidos del programa de formación; a la vez, deben ser legitimados social y laboralmente mediante prácticas y experiencias concretas, el sector profesional.
- El ejercicio práctico ofrece un conjunto importante y rico de informaciones para la toma de decisiones en la gestión y evaluación del proceso de formación profesional del comunicador que se desempeñará en organizaciones e instituciones sociales.

No obstante a lo descrito y a los postulados de la ANUIES (2005-2009), cuando señala la necesidad de “impulsar la vinculación de las instituciones educativas con los sectores social, productivo y gubernamental; fortalecer redes de colaboración entre las instituciones, asociaciones y organismos públicos y privados en los diferentes temas de la educación superior, a la vez que contar con modelos de gestión institucional que atiendan eficientemente los requerimientos del desarrollo académico”; institucionalmente, existen algunos vacíos de información en las prácticas de gestión institucional que no favorecen del todo a la construcción de las relaciones de transición y vinculación, entre el programa de estudio de Ciencias de la Comunicación y el mundo laboral con los sectores productivos (público, privado y social).

De lo expuesto y a manera de concluir este ejercicio, se considera oportuno hacer notar para la institución objeto de estudio; la importancia de fomentar la relación de cooperación con los diversos sectores productivos y sociales, en aras de comprometerlos para que se constituyan en fuentes de colaboración en la formación profesional de los licenciados en ciencias de la comunicación; así como, establecer líneas de comunicación fluida y constante que permitan establecer proyectos de vinculación que coadyuven en el proceso de formación y desempeños profesionales.

REFERENCIAS

- ANUIES. (2005-2009). Plan de trabajo.
- Bourdieu, P. (1993). *La Lógica de los campos en Zona Erógena*, 16, pp. 39-43.
- Fuentes Navarro, R. (2001). Investigación y utopía de la comunicación. En *Comunicación, utopía y aprendizaje. Propuesta de interpretación y acción 1980-1996*. ITESO. México.
- (2005). El campo de la comunicación en México como objeto de análisis auto reflexivo en La comunicación en México: Diagnósticos, balances y retos. Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (CONEICC-ITESM). México.
- Kaplún, G. (2001). *Facultades de comunicación: entre la crítica y el mercado*. Primer Encuentro de Facultades y Carreras de Comunicación del Cono Sur. FELAFACS-FADECCOS-Universidad Nacional de Cuyo-Mendoza. En http://www.liccom.edu.uy/interes/actividades/2004/articulos/gkaplun_entre_la_critica_y_el_mercado.pdf (acceso, abril 12 de 2011).
- Karam, T. (2004). El cuarto modelo de la enseñanza en las ciencias de la comunicación. Disponible en: <http://www.infoamerica.org/articulos/textospropios/karam2.htm>. (acceso, 09/20/2013).
- Lozano Rendón, J.C. (2007). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*. México: Pearson Educación.
- Martín Barbero, J. (1990). Comunicación, campo cultural y proyecto mediador. *Revista Diálogos de la Comunicación*, 26, pp. 7-15.
- Martín Serrano, M. (1980). *La mediación social*. España: Akal.
- Orozco Gómez, G. (1990). *Universidad Dialogando con sociedad civil y con los Mercados Laborales*. México: Universidad Iberoamericana.
- Paz Alvarado, G. (2003). *La formación profesional del comunicador en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California en Mexicali* (Tesis de Maestría). Universidad de La Habana, Cuba.
- (2009). *Formación profesional del comunicador organizacional: Un proceso mediador y mediado examinado desde un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de La Habana, Cuba.
- Piñuel, J.L. (2002). *Formación universitaria del comunicador y formación de profesionales en métodos y técnicas de investigación social y comunicación*. Madrid: Universidad Madrid.
- Rebeil Corella, M. A. y RuizSandoval Reséndiz, C. (2000). *El poder de la comunicación en las organizaciones*. México: Plaza y Valdés Editores.
- Saladrigas, M. H. (2005). *Coordenadas cubanas para un fenómeno complejo: Fundamentos para un enfoque teórico-metodológico de la investigación de la comunicación organizacional* (Tesis doctoral). Universidad de la Habana, Cuba.
- Sosa García. (2000). Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XXI. *Revista electrónica Razón y Palabra*, 17. Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n17/17gsosa.html>.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2011-2015). *Plan de Desarrollo Institucional*. Mexicali, México.
- Universidad Autónoma de Baja California. (2003). *Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Humanas*. Mexicali, México.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. España: Ed. Narcea.
- (2009). *Practicum y Formación: ¿En qué puede formar el Practicum?* En Memorias X Simposium. El Practicum más allá del Empleo. Poio, España.

SOBRE EL AUTOR

Graciela Paz Alvarado: Profesora del programa de ciencias de la comunicación desde hace 18 años; la comunicación organización ha sido el área de desarrollo, como docente y como profesional de la comunicación; los trabajos de investigación giran en torno a la formación profesional de los comunicadores organizacionales, a la formación académica, su relación y vinculación con el contexto laboral. Con estudios de licenciatura en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California México, y maestría y doctorado en Comunicación Social por la Universidad de La Habana, Cuba. Con reconocimiento del Programa para el Mejoramiento de Profesorado en México. Miembro activo de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación y del Consejo de Acreditación de la Comunicación. A.C. en México.

Elsa del Carmen Villegas Moran: Máster en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de La Habana, Estudiante de doctorado en Comunicación Social en la Universidad de La Habana, adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas como profesora de tiempo completo participando como docente en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y en la Maestría en Comunicación.

Yazmín Vargas Gutiérrez: Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Master en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de La Habana, Estudiante de doctorado en Comunicación Social en la Universidad de La Habana, adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas como profesor de tiempo completo participando como docente en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y en la Maestría en Comunicación.

M^a Elena Zermeño Espinosa: Doctora en Comunicación Social por la Universidad de la Habana. Líder del Cuerpo Académico “Procesos de Comunicación en Organizaciones e Instituciones Sociales”. Coordinadora de la Unidad de Servicios Integrales en Comunicación (USIC), donde han participado docentes y estudiantes de ciencias de la comunicación, psicología, ciencias de la educación, sociología, enfermería, medicina, derecho, artes, deportes y veterinaria. Investigadora con temas de comunicación para el desarrollo y para la salud.

José Arellano Sánchez: José Arellano es Doctor, maestro y licenciado en sociología por la FCPYS, es profesor- investigador en el centro de estudios sociológicos de la misma facultad, actualmente imparte el seminario de investigación cualitativa en el área de postgrado. En la carrera de sociología ha impartido los cursos de metodología I y II, taller de investigación sociológica I, II, III, y IV, seminario de tesis I y II, antropología social, políticas sociales, regiones socioeconómicas de México, sociología de las minorías, desarrollo de la comunidad, sociología de las culturas indígenas, problemas indígenas a la integración del desarrollo nacional y prospectiva social. El Dr. Arellano cuenta con una estancia sabática de investigación en la Uvic, BC Canadá, 98-99 y una estancia posdoctoral en la misma universidad 2001-02, para estudiar los problemas de las primeras naciones canadienses. Estancia sabática de investigación en la Universidad de Santiago de Compostela, 2005-2006. Estancia de investigación premiada por Understanding Canada–Canadian Studies, Faculty Research Program en la Universidad de Victoria en British Columbia. Para realizar trabajo de campo en las Reservas para estudiar los problemas de las primeras naciones canadienses Junio-Agosto, 2010. Estancia Sabática, en la Universidad de Victoria en British Columbia, Canadá. Proyecto: “El Perfil Sociológico de un jefe Nisga’a. Frank Calder: 1915-2006” CONACYT.DGAPA. 2011-2012.

Modelo para un sistema tutorial en la facultad de diseño industrial de la Universidad Pontificia Bolivariana

Juan José Suárez Peña, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

Resumen: Desarrollar estrategias alrededor de la orientación profesional, la formación de los docentes, la carga académica, la continuidad pedagógica y la inserción a la vida universitaria, es determinante para disminuir la deserción escolar, la mortalidad académica y el rezago. Hemos encontrado que un Sistema Tutorial fortalecido posibilita un tránsito tranquilo y responsable de los estudiantes por la vida universitaria, un sistema que acompañe la elección de carrera, rutas de formación y planes de estudio, el desarrollo de actividades extracurriculares de carácter voluntario y/u obligatorio, a partir de una constante retroalimentación académica, cognitiva, afectiva y social.

Palabras clave: enseñanza superior, tutoría, permanencia

Abstract: It is determinant to decrease school desertion, academics mortality and the falling behind, to develop strategies that focuses on the professional education, the teacher's formation, the academic loads, the pedagogical continuity and the insertion to the university life. We have found that a strengthened Sistema Tutorial makes easier a calmed and responsible transit of the students by the university life. We propose a Sistema Tutorial that accompanies the carrier selection, and the selection of the formation routes and curriculums, as the voluntary or mandatory development of extracurricular activities. We believe in a Sistema Tutorial that keeps feeding back not just the academics, but the cognitive, affective and social side of the student.

Keywords: Higher Education, Tutoring, Staying

Introducción

La orientación profesional, la formación de los docentes, la carga académica, la continuidad pedagógica y la inserción a la vida universitaria son factores para evitar la deserción escolar, la mortalidad académica y el rezago.

Se ha observado que no existe fluidez entre la formación que ofrecen las Instituciones de Educación Básica y Media (IEBM) y las Instituciones de Educación Superior (IES) en Colombia. Evidencia de esto es el alto índice de deserción escolar en los niveles superiores, debido a que hoy los modelos curriculares (didáctica, contenido, evaluación) son distintos y al momento de enfrentarse a esta nueva realidad la experiencia adquirida en 13 años de formación no puede aplicarse. Al no haber un diálogo entre las IEBM y las IES no es fácil establecer una correspondencia entre sus exigencias y dificulta el acompañamiento real a los estudiantes en su elección de carrera y de formación.

Los docentes en las IES, en su mayoría sin objetivar su práctica, enseñan como les fue enseñado, perpetuando vicios, estructuras con preguntas que ya fueron respondidas o que simplemente no corresponden a la forma ni a la comprensión como transita la información en la actualidad. El problema no es sólo de didáctica. Algunas IES asumen que la formación está centrada en el texto y en la repetición del mismo. Se concentraron en el problema de la re-producción, renunciando a su función formativa.

Estos dos elementos dispares, por un lado las diferencias de formación entre las IEBM y las IES y por el otro la poca formación pedagógica de los docentes de las IES (comprendiendo su rol como formadores integrales y mediadores de la cultura), dan como resultante altos índices de deserción, mortalidad y rezago.

Para esto el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) propone las siguientes orientaciones generales, de tal forma que se pueda mejorar el acompañamiento de los estudiantes universitarios y así evitar la mortalidad académica:

Dar un tratamiento multidimensional al fenómeno de la deserción, armónico con las políticas de calidad de la institución y con su política de bienestar. Los esfuerzos aislados pueden ser menos efectivos y más costosos.

Mayor articulación con la educación media, prever las condiciones emocionales, académicas, socio-económicas y pedagógicas de los estudiantes que ingresan a la educación superior.

También conjuntamente con la educación media: Mejorar los procesos de orientación profesional, difundir y mantener actualizada y disponible la información de las IES, de los programas académicos y de los perfiles de los egresados.

Promover la revisión de reglamentos estudiantiles en los aspectos de selección, admisión, movilidad, salida, reintegro y titulación de estudiantes, evitando rigideces “tradicionalistas”, siempre salvaguardando la calidad.

La formación de los docentes; no sólo en conocimientos de su área específica, sino también en el método pedagógico, en el sistema de evaluación, en el manejo de tecnologías, en el acercamiento a los estudiantes. Viceministerio de Educación Superior de Colombia citado por Rojas *et al.*, 2009, p. 7

La Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) consiente de esta problemática comprende que “se requiere de un sistema tutorial que acompañe y brinde perspectivas formativas a la integración entre los niveles y al trasegar del sujeto por ellos. Esta perspectiva implica enriquecer y transformar el perfil del profesor hacia un docente-tutor, tanto en el colegio, la Universidad como en la Formación Continua.” (Rojas, y otros, 2009, pág. 10).

Para esto la Universidad propone un programa de acompañamiento que potencie y articule “los recursos y dependencias de las que se dispone en la institución, desde lo humano y desde el componente de servicios, integrando acciones que impacten componentes como el académico, el social, el psicoafectivo, el espiritual o el cultural del estudiante.”

El propósito de esta ponencia es exponer los resultados parciales de la investigación *Modelo para un Sistema Tutorial en la Facultad de Diseño Industrial de la Universidad Pontificia Bolivariana*. Para ésta se ha realizado un diagnóstico de la coherencia entre lo expuesto en los documentos institucionales y lo observado en la práctica, llegando a la conclusión de que hay cinco aspectos fundamentales sobre los cuales se deberá centrar la atención, como se expone a continuación.

Se espera como resultado de esta investigación inferir y poner a prueba un modelo que permita acompañar a los futuros estudiantes de la Facultad de Diseño Industrial de la UPB en la elección de carrera y durante el transcurso de su vida universitaria, buscando la promoción permanente y la formación en el espíritu y los valores UPB.

Aspectos fundamentales

Los aspectos sobre los cuales se debe centrar la atención son: Primero, definir las competencias mínimas básicas del aspirante al pregrado de Diseño Industrial, a la luz del conocimiento del ciclo propedéutico y de las competencias desarrolladas en ciclos anteriores, concertando lo real con lo deseado. Segundo, fortalecer el Proyecto de Pasantía. Tercero, replantear la prueba de admisión al pregrado. Cuarto, diseñar un sistema de acompañamiento permanente a los estudiantes durante la vida universitaria. Y por último, definir el perfil del docente-tutor.

Competencias Mínimas Básicas del Aspirante al Pregrado

La primera acción es la definición de las competencias mínimas básicas del aspirante al pregrado, sin este insumo no se puede comenzar el proceso. ¿En qué debe ser competente el aspirante al pregrado? Lo pedido debe estar en consonancia con lo ofrecido, es decir, las competencias del aspirante deben estar en consonancia con las que el MEN asegura tienen los estudiantes del último año escolar, concertando lo real con lo deseado.

Lo deseado tiene que estar en términos de las competencias generales del perfil profesional del pregrado, pero adecuando el nivel de desarrollo exigido. En el marco de nuestra transformación curricular, y una vez construidas las competencias de los dos grandes ciclos en los que está dividido nuestro currículo (Ciclo Disciplinar y Ciclo Profesional), confrontamos nuestras competencias¹ con las que el MEN asegura que han desarrollado los estudiantes al salir del bachillerato.

Fortalecer el Proyecto de Pasantía (PP)

El PP apunta a la inclusión de estudiantes de IEBM en la vida universitaria. Su trabajo consiste en el acompañamiento en la elección de carrera. Para esto hemos desarrollado las siguientes estrategias:

- Integrar asignaturas del Área Técnica e Investigación de la Facultad en currículos escolares de IEBM.
- Identificar la procedencia de los estudiantes de la facultad por colegio y se están desarrollando convenios académicos-formativos con dichas instituciones.
- Identificar las IEBM que desarrollen énfasis académico-vocacionales en diseño y/o artes y se está desarrollando un plan de visitas y charlas.
- Implementar de la Muestra Académica Viajera.
- Asesorar a IEBM en Investigación y Ferias Escolares y de la Ciencia.
- Definir talleres de experimentación formal y estrategias para identificar los cursos homologables de los planes de estudios entre IEBM y la Facultad.
- Realizar el Festival Escolar de Diseño.
- Desarrollar un curso de pasantía para estudiantes de último grado de IEBM, acorde a la forma como se concibe y se piensa el diseño industrial en la UPB.

Replantear la prueba de admisión al pregrado

La UPB tiene como política no realizar una prueba de admisión y valorar al estudiante por medio de los resultados de sus pruebas de estado y una entrevista personal. Pero el modelo de admisión debe ser repensado. En general los exámenes y pruebas orales y/o escritas permiten establecer el nivel de tolerancia que los aspirantes tienen al estrés, el miedo y al fracaso. Esto podría servir en el caso específico en que dicha competencia sea del resorte de la formación en las IEBM y fuese de carácter determinante en la formación futura del aspirante.

Diseñar una prueba de carácter diagnóstico, no excluyente, permite ubicar por nivel de competencias a los aspirantes en Semestre de Inducción y Primer Semestre respectivamente.

A partir de las Competencias Mínimas Básicas del Aspirante, se está desarrollando un Programa de Semestre de Inducción acorde a las necesidades de los estudiantes y apuntando al desarrollo de las competencias ya mencionadas, buscando la conformación de una base social incluyente y equitativa. El Semestre de Inducción incluye materias del Primer Semestre y otras específicas resultantes del diagnóstico.

¹ Las competencias desarrolladas son de tres tipos: investigación, gestión y proyección o proyectación.

Diseñar un sistema de acompañamiento permanente a los estudiantes durante la vida universitaria

El concepto de Base Social del Estudiantado (BSE) esta soportado en la idea de que el grueso de un grupo de estudiantes, de un curso específico, con un docente específico, en una institución específica, en un momento específico en el tiempo, alcanza, aproximadamente, el mismo nivel de competencia, que existen algunos que están por encima de este nivel y otros que están por debajo. Porcentualmente se dice 80, 10 y 10, pero son valores aproximados. A este 80% se le llama BSE. Formar una BSE equitativa e incluyente es labor de todos los estamentos relacionados en la formación de los estudiantes y para esto es necesario utilizar todos los insumos a disposición (pruebas ICFES, Test de Bienestar Universitario, Evaluación Escolar y otros). Los estudiantes que están tanto por encima como por debajo de la Base Social (el 10% respectivamente) trabajan una sesión semanal individual y/o grupal con sus tutores designados, de acuerdo a sus necesidades específicas detectadas. Y los estudiantes que están en la Base Social (el 80%) trabajan una sesión mensual, individual y/o grupal dependiendo de estas mismas necesidades. Para realizar el trabajo tutorial se han desarrollado protocolos para acompañamiento tales como:

- **Corte Reflexivo:** Se pide a los docentes en general entregar un informe diagnóstico de sus grupos al comenzar el semestre y un informe final del estado de los mismos, concentrados en dos grandes ámbitos: lo actitudinal y lo cognitivo. Basados en el principio de que la evaluación es un estado final transitorio.
- **Informe Detallado del Estudiante:** Se pide a los docentes entregar este informe que detalla, desde su punto de vista, aspectos relacionados con los hábitos de estudio y la ansiedad reactiva. Hay estudiantes con particularidades que debemos observar más detenidamente.
- **Informe Plan de Trabajo Individual y Grupal:** A partir de los insumos entregados (Test de Perfil Cognitivo-Emocional, de los Cortes Reflexivos y de los Informes Detallados del Estudiante) cada docente tutor propone el plan de trabajo semestral. Este puede ser de carácter individual y/o grupal, dependiendo de las características y necesidades detectadas.
- **Seguimiento a la evaluación:** Se pide a los estudiantes consignar su propio seguimiento a la evaluación, incluyendo planes de mejoramiento por cada asignatura.
- **Autoevaluación:** Se pide a los estudiantes un texto que aborde aspectos como: la relación del contenido de la asignatura y su articulación con su formación; su cumplimiento y compromiso; su desempeño académico en relación con las exigencias que le fueron hechas; las relaciones con sus compañeros y el docente; su percepción de los resultados de la experiencia. Este ejercicio permite conocer el punto de vista del estudiante sobre su proceso durante el semestre.
- **Plan de Mejoramiento Semestral:** Entre el estudiante y el docente tutor se acuerda un Plan de Mejoramiento Semestral, este se evalúa y actualiza al comenzar y al finalizar cada período.
- **Informe Final de Tutoría:** Se pide a los docentes tutores entregar toda la información obtenida del estudiante, evaluando dos aspectos fundamentales: lo cognitivo y lo actitudinal, y generando unas recomendaciones para el próximo semestre.

Estos informes serán sistematizados para diagnosticar futuras acciones.

Inicialmente, para construir la BSE hemos contado con el apoyo de la oficina de Bienestar Universitario. Cada semestre a los estudiantes que recién ingresan se les practican los siguientes test: Test de Matrices Progresivas de J.C. Raven., ART y Cuestionario Hábitos de Estudio. Estos resultados han permitido determinar, inicialmente, el tipo de acompañamiento que necesita el estudiante en un momento determinado. No responde a la enseñabilidad de un oficio como el diseño industrial, sino a la formación de nuestros estudiantes, a esa determinación ética de ser y de actuar en consecuencia. De esta manera se apunta a sus particularidades en el proceso de aprendizaje y permite construir didácticas pertinentes.

Definir el perfil del docente-tutor

El Docente-Tutor es un mediador de la cultura que por medio de la concertación acompaña los procesos formativos (académicos y sociales) de los estudiantes, sugiriendo rutas de formación; en sus maneras de comprender y acercarse a los problemas de la vida cotidiana del estudiante bolivariano; y potencializando su capacidad de objetivar su responsabilidad como futuro profesional. En últimas, su labor consiste en reconocerse como adulto significativo en la vida de los estudiantes de la facultad.

Para este fin la Universidad en su documento Proyecto de Mejoramiento Sistema Tutorial propone:

El tutor debe ser un profesor o un investigador que reúna unas condiciones esenciales en relación con:

Conocimientos profundos: De la disciplina, la organización y normas de la Institución, el plan de estudios de la carrera, las dificultades académicas más comunes y las actividades y recursos disponibles de la Universidad.

Características personales: Responsabilidad, vocación por la enseñanza, generosidad para ayudar a los estudiantes, con un código ético muy bien definido.

Habilidades básicas: Organización lógica del trabajo, capacidad para desempeñarse con disciplina, capacidad de escucha.

Actitudes: Interés genuino por los estudiantes, facilidad para dialogar e interactuar, respeto, compromiso.

En suma, deberá tener experiencia académica, formación en actividades de tutoría, equilibrio entre lo afectivo y cognitivo, conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, favorecimiento de la empatía, habilidad comunicativa y capacidad de planeación y seguimiento del proceso. Rojas *et al.*, 2009, p. 15

También aclara que son funciones del tutor:

Desarrollo personal: descubrir intereses, fortalecer autoestima, desarrollar plan de vida.

Desarrollo académico: identificar dificultades, fortalecer habilidades de estudio y trabajo académico.

Orientación profesional: visualizar la profesión, confrontar prejuicios o imaginarios colectivos respecto a la carrera, identificar retos y posibilidades. Rojas *et al.*, 2009, p. 15

Conclusiones

Está claro que alguien tiene que encargarse de construir el puente entre las IEBM y las IES. Un puente que posibilite el tránsito fluido de los estudiantes de un momento al otro en su formación. Esto implica un cambio de paradigma que privilegie la formación sobre la información y intersubjetividad sobre la subjetividad. Y un cambio en el actuar de los docentes universitarios, que les permita objetivar su experiencia profesional en contextos formativos.

La concepción que se ha hecho de los sistemas tutoriales parece necesitar un giro hermenéutico. Como está planteado hoy el Sistema Tutorial le sirve a Dios y al diablo al mismo tiempo. Aparentemente acompaña al estudiante en su formación, pero privilegia su subjetividad. Esta manera de comprender la formación ha favorecido un modelo pedagógico de corte constructivista. El giro consiste potenciar la actuación del sujeto en un contexto social de la manera que se considera correcta. En esto se juega la coherencia y la validez de los actores del sistema hoy.

Ahora bien, poner en práctica esta idea de tutor, de estudiante y de su relación, se dificulta cuando el estudiante es asumido como cliente. Si las IES se declaran como empresas culturales no queda otra opción. ¿Qué posición se debe asumir y cuáles son sus riesgos? Porque el problema es epistemológico, no hay correspondencia entre una postura y la otra como plantea Pardo en *Ignorancia a la Boloñesa* (Pardo, 2013).

REFERENCIAS

- Pardo, J. L. (23 de Abril de 2013). Ignorancia a la Boloñesa. *Revista de libros de la fundación Caja Madrid*. Obtenido de <http://www.revistadelibros.com/articulos/ignorancia-a-la-bolonesa>
- Rojas, J. G., Villegas, C. E., Montoya, E., Calle, C. E., Zapata Posada, J. J., Avendaño Madrigal, D., Uribe Escalante, M. T. (2009). *Proyecto de mejoramiento: acompañamiento para la formación integral o sistema tutorial*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

SOBRE EL AUTOR

Juan José Suárez Peña: Licenciado en Formación Estética de la Universidad Pontificia Bolivariana. Técnico en Artes Plásticas de la EPA-ITM. Actualmente se desempeña como Coordinador del Programa Institucional de Permanencia de la Universidad Pontificia Bolivariana y como docente Investigador del Grupo de Estudios en Diseño (GED) de la Escuela de Arquitectura y Diseño de la misma universidad. Guitarrista y cantante de la agrupación musical Aviones.

Disposición del docente universitario respecto a la evaluación de pares

Aurora Berenice Ortega Ávila, Universidad Tecnológica Metropolitana, México

Resumen: La presente investigación es de carácter cualitativo descriptivo y se enfoca al análisis de la de la evaluación de pares, desde la percepción de los docentes mexicanos en un contexto universitario. Para el estudio se formaron 5 díadas de profesores provenientes de las diferentes licenciaturas del campus. Cada uno de los profesores desempeñó los roles de observador y observado durante el proceso. La información fue recolectada a través de entrevistas. Entre los resultados obtenidos en esta investigación fue la percepción de la evaluación de pares como una buena práctica para mejorar tanto el desempeño profesional del docente, así como la calidad educativa de una institución. El estudio plantea la evaluación de pares como una gran experiencia de aprendizaje. La fase de retroalimentación entre los profesores resultó ser crucial en este proceso de evaluación de pares. Entre las recomendaciones se sugiere implantar una metodología y técnicas que permitan crear un ambiente de confianza y credibilidad. Finalmente como resultado del análisis de esta investigación se ofrece una serie de lineamientos para implementar el proceso de evaluación de pares.

Palabras clave: evaluación docente, evaluación formativa, evaluación de colegas, percepciones de los profesores

Abstract: In order to judge the effectiveness of their programs, educational institutions measure performance of teachers students. In particular, the evaluation of teacher performance has become one of the most widely used methods for gauging the quality of teaching. In universities, the judgement of teacher effectiveness is based largely on the measurement of teacher performance. In order to accomplish real change in teacher effectiveness it is essential to create "...training programs/evaluation which accompany the teacher in their daily work.... it is about designing formative assessment programs"(Pacheco and Diaz ,2000 p.27). The purpose of formative evaluation programs is to help the teacher improve their practices over time and to encourage their participation in that process. In order to accomplish this, it is necessary to develop programs that support the teacher throughout the evaluation process. The intent of this paper is to explore the perceptions of teachers in the roles of evaluator and evaluated as they participate in an evaluation of their colleagues. With this it aims to promote a culture of evaluation where the teacher who is advised by his or her colleagues finds support in his or her teaching development. Peer review is considered an opportunity for professional growth and thereby improves the performance of teachers in the classroom.

Keywords: Peer evaluation, Formative Evaluation, Teacher Evaluation, Peer Assessment, Teachers' Perceptions

Disposición del docente Universitario respecto a la evaluación de pares

En México, La evaluación del desempeño docente se ha convertido en uno de los indicadores más utilizados para sondear la calidad de la enseñanza. En las universidades, la evaluación docente se basa mayormente en una medición del desempeño del docente. Sin embargo, los resultados en esta área no han sido los esperados.

Este trabajo explora las percepciones de los docentes respecto a la evaluación de colegas, bajo el supuesto, que ésta es una oportunidad de crecimiento profesional y con ello la mejora de la actuación de los docentes en clases.

En México, los procesos de evaluación docente se crean a manera de iniciativa en algunas universidades privadas desde hace más de tres décadas (Rueda, Elizalde y Torquemada, 2003). A partir de la década de los noventa la evaluación docente se generaliza en las Universidades Mexicanas a consecuencia de las políticas impulsadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (Rueda et al., 2003).

Evaluación docente en Universidades Mexicanas

Se han realizado algunas investigaciones acerca del impacto de los sistemas de evaluación empleados en las universidades y los resultados no han sido alentadores. Menciona Rueda (2004) que entre los resultados obtenidos en un seguimiento de los procesos de evaluación docente en seis universidades públicas del país se encontró que: 1) no existen prácticas consistentes de evaluación docente incluso dentro de una misma universidad; 2) en la mayoría de las instituciones existe una participación mínima de los profesores y los alumnos en el diseño de los instrumentos y métodos de evaluación; 3) la evaluación docente es utilizada como un instrumento de control administrativo y como requisito de los docentes para ingresar a programas compensatorios de salario; 4) los cuestionarios de opinión son en muchas instituciones el único recurso empleado para evaluar al docente.

Arbesú et al. (2003), propusieron la creación de un sistema de evaluación con un enfoque formativo y humanista integrada al currículo.

En otro trabajo en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), se propuso la evaluación docente bajo el modelo del profesor reflexivo. Su principal objetivo era la reflexión de los docentes de sus acciones u opiniones y de sus alumnos. Durante un periodo de tiempo, antes y después de cada clase se grabaron los comentarios del profesor acerca de lo que esperaba obtener durante su clase y después se grababa lo que el profesor pensaba que obtuvo durante la clase. El profesor era invitado a realizar un cuestionamiento de su actuar en el aula.

De acuerdo con Darling- Hammond (1984), en prácticas de evaluación docente es necesario prestar atención a cuatro factores críticos: 1) compromiso con el proceso de evaluación, 2) contar con evaluadores entrenados y competentes, 3) un proceso de evaluación que integre los retos generales con estrategias docentes específicas, 3) énfasis en la colaboración entre maestros y evaluadores.

La barrera más frecuente para una efectiva evaluación docente es la poca participación que tienen los profesores en los sistemas de evaluación. Un estudio encontró que generalmente los maestros consideran sus sistemas de evaluación como inadecuados, debido a su percepción de que los juicios de los evaluadores son subjetivos. Además, los criterios con lo que se evalúa a los docentes, rara vez son conocidos por ellos, y no tienen acceso a la información recolectada (Mento & Giampetro-Meyer, 2000).

Se ha demostrado que una manera innovadora y productiva de hacer partícipes a los maestros dentro de su propia evaluación es a través de la evaluación de pares (Darling- Hammond, 1984).

Evaluación de pares

La evaluación de pares nació al principios de los 80's en Estados Unidos como una respuesta emergente del sindicato de maestros de educación básica ante las deficiencias docentes reportadas en muchas escuelas públicas. En este programa, maestros experimentados en enseñanza y tutoría son designados para evaluar a los maestros principiantes y a quienes presentaban alguna dificultad. Aunque el propósito principal de este programa era mejorar el desempeño del docente, este enfoque representaba un nuevo modelo de relaciones laborales en la institución educativa. Tanto la administración escolar como el sindicato de maestros trabajan de manera cooperativa en la evaluación de la enseñanza y adoptan como estándar de evaluación docente el programa de evaluación de pares (PAR).

Al respecto, se hacen dos sugerencias al involucrar a los maestros en los sistemas de evaluación. Primero, capacitar a los maestros experimentados en el proceso de dar retroalimentación a sus colegas. Segundo, involucrar a asociaciones externas para que monitoreen los procedimientos de evaluación (Goldstein y Noguera, 2006).

La evaluación de pares o colegas reduce la carga en los directivos, el aislamiento del maestro en el salón de clases y algunas veces el antagonismo y la hostilidad entre el personal docente y administrativo. Involucra a los maestros en la evaluación formal de otros maestros y los hace responsables de recomendaciones para la mejora del desempeño (Goldstein y Noguera, 2006).

La evaluación por colegas ha demostrado múltiples beneficios, aunque existen directivos que se resisten a este método. Lo anterior se debe a la posible pérdida de poder o autoridad de los directivos sobre los maestros. A veces la evaluación se utiliza como un medio de control de las autoridades para otorgar estímulos o promociones a los docentes.

Deming declaró que cuando una persona es evaluada en su desempeño, existe una tendencia humana a reaccionar a la defensiva. Esta misma reacción puede ser compartida por los profesores cuando son observados en el salón de clases por un evaluador. Afortunadamente, es posible crear una metodología y técnicas que permitan crear un ambiente de retroalimentación, en donde la evaluación de pares puede ser considerada como una oportunidad de desarrollo profesional (Mento & Giampetro-Meyer, 2000).

Primero, es necesario preparar el contexto. El maestro observador debe ser un colega que inspire confianza al maestro sujeto de observación. De esta forma, la retroalimentación será útil y aceptada por el maestro. La confianza y la credibilidad son elementales para una retroalimentación efectiva. Segundo, es importante mencionar que la información resultante de la observación será utilizada solamente para propósitos de desarrollo. Los resultados serán confidenciales y utilizados a beneficio del maestro, con mucha discreción. Tercero, el maestro evaluador deberá entrar con un conocimiento del tema y los materiales que se van a tratar en la clase que va a observar. Cuarto, es útil que el maestro evaluado comente con el evaluador acerca de los aspectos en los que le gustaría mejorar y en los que considera importante que debe enfocarse (Mento & Giampetro-Meyer, 2000).

La fase de retroalimentación es muy importante, por lo que es necesario sentar los lineamientos y características que deben contemplarse durante la retroalimentación. Mento y Giampetro-Meyer, (2000), dan sugerencias para una retroalimentación eficaz, por ejemplo, que esta sea ser específica y asertiva, descriptiva no juiciosa, oportuna, con sugerencias factibles de realizar por el maestro y cuidando de no ser excesivamente negativa o crítica.

Es claro pues, que la aceptación y la disposición de profesores mexicanos ante esta nueva práctica de evaluación docente es importante de establecer. Por lo anterior se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué percepción tienen los docentes de una universidad estatal pública Mexicana respecto a la evaluación de desempeño docente por sus pares?

Objetivos

1. Describir las percepciones de los docentes al observar y ser observados en una evaluación de colegas.
2. Determinar los beneficios e inconvenientes de este proceso, según los docentes.
3. Determinar cuál fue el propósito final que percibieron durante su experiencia en el proceso de evaluación de colegas.
4. Describir los criterios para la formación de pares en la evaluación de colegas, según los docentes
5. Describir las características que debería tener el proceso y los participantes, según los docentes.

Método

Esta investigación es de carácter cualitativo descriptivo, pretende analizar o entender un fenómeno social dentro de un contexto educativo.

Descripción de los participantes

Este campus universitario público cuenta con una matrícula de 289 alumnos y 40 profesores. La institución lleva funcionando 8 años en el oriente del Estado de Yucatán. Los participantes fueron 10 docentes voluntarios con los que se formaron 5 díadas, por ser un número factible dentro de las

limitaciones del estudio. Se recolectó información de cada uno de los docentes a través de un cuestionario. En la formación de las parejas se consideró como requisito ser de disciplinas diferentes, con el objetivo de conocer la percepción de los profesores en cuanto a la interdisciplinariedad (ver Tabla 1). Las parejas interdisciplinarias de profesores fueron formadas de acuerdo a la disponibilidad de horario que tenían para las sesiones de observación. Tres de las parejas formadas (D2, D3 y D5) presentaron similitudes académicas en cuanto a años de experiencia docente y cursos de formación docente. Cada uno de los integrantes de las díadas debía fungir tanto como observador y observado durante el proceso de evaluación de colegas.

Tabla 1: Descripción de díadas

Díadas	Disciplinas	Años de experiencia docente
D1	Educación / Contaduría	10 años / 2 años
D2	Enfermería / Informática	10 años / 15 años
D3	Educación / Informática	9 años / 6 años
D4	Educación / Informática	12 años / 2 años
D5	Educación / Informática	14 años / 12 años

Fuente: *Elaboración propia, 2014.*

Procedimientos

Para conocer las impresiones de los maestros, se consideró que la técnica más adecuada para la recolección de información era la entrevista individual y la observación participante.

Se explicó a los participantes las características y finalidad de la investigación y se programaron las sesiones de visita al salón de clases de acuerdo a la disponibilidad de horario de los maestros. Después los investigadores observaron la sesión de retroalimentación entre el observador y el observado. Por último, se hicieron entrevistas individuales con cada uno de los docentes registrando las percepciones, sentimientos y apreciaciones.

Resultados

Los ejes temáticos que permiten agrupar las opiniones de los maestros son: a) propósito final de la evaluación de pares; b) percepciones durante el proceso de observación; c) inconvenientes de la evaluación de colegas; d) características del proceso de evaluación de colegas; e) características de los participantes; f) criterios para la formación de parejas en la evaluación.

Propósito final de una evaluación de pares

Este eje temático es uno de los más importantes, pues refleja la vivencia del maestro dentro de la evaluación de pares y su opinión sobre la utilidad que percibe sobre esta forma de evaluación de su desempeño. Es conveniente mencionar que la mayoría de los profesores que participaron en la investigación nunca habían sido evaluados por colegas anteriormente.

Las opiniones de los docentes en este aspecto pueden dividirse en dos categorías: considerar la evaluación de pares como una herramienta para el mejoramiento personal-profesional del docente y como una herramienta para favorecer la calidad educativa.

Percepciones durante el proceso de evaluación de pares

Para el análisis de éstos datos se proponen 4 categorías: a) percepciones en el rol de observado, b) percepciones en el rol de observador, c) percepciones acerca de la retroalimentación dada y recibida.

Percepciones en el rol de observado

La mayoría de los profesores manifestaron haber sentido nerviosismo, miedo y vulnerabilidad ante la presencia de otro maestro en su clase. Sin embargo, comentaron que sólo fue al principio de la clase, ya que conforme fue avanzando la clase hubo mayor comodidad ante la presencia del maestro observador. Sólo el 3% de los profesores manifestó haber sentido seguridad y bastante confianza al ser observados: uno de enfermería y dos de educación.

Percepciones en el rol de observador

Durante la experiencia como observadores, mencionaron sentirse cómodos y tranquilos. Todos los profesores expresaron que la observación a un profesor con una especialidad diferente a la suya, fue una gran experiencia de aprendizaje, ya que habían ampliado su perspectiva de su forma de enseñar.

Percepciones de la retroalimentación dada y recibida

La mayoría de los profesores comentaron haber recibido una retroalimentación de utilidad para el mejoramiento de su labor.

Para algunos maestros fue muy importante la actitud del maestro observador durante su clase. El interés y la atención del observador en la clase, era un indicador de cómo les iba a ir en la evaluación.

Inconvenientes de la evaluación de pares

Entre los inconvenientes que podrán afectar la efectividad de una evaluación de pares los profesores comentaron lo siguiente:

La existencia de conflictos personales entre profesores afecta la libertad y la confianza para expresar una adecuada retroalimentación por parte del maestro observador y poca tolerancia por parte del maestro observado para aceptar los comentarios. Al inicio de la investigación hubo una maestra que no aceptó ser evaluada por el par que le había asignado el investigador, y solicitó ser evaluada por otra maestra con la cual tenía mejor relación.

A pesar de que los maestros prefieren, como se verá más adelante, que la asignación de parejas se realice de manera aleatoria, también aconsejaron que pudiera ser una buena práctica solicitar tener el consentimiento de los dos profesores para trabajar juntos en el proceso.

Otro inconveniente mencionado por los profesores en este tipo de evaluación, es que cuando las sesiones de observación se encuentran programadas, los maestros saben que día será la visita a su salón de clases, por lo que es muy posible que el profesor se esmere mucho más en la preparación de su clase y emplee estrategias que disten mucho de lo que realmente hace cotidianamente en el salón de clases.

Finalidad formativa

También se comentó que la evaluación de pares debe hacerse con un fin meramente formativo que ayude al profesor tanto a maximizar sus fortalezas, así como reducir sus debilidades y apoyarle en su progreso profesional en la institución, sin que esta evaluación culmine en decisiones administrativas sobre la relación contractual del maestro. Es por esto, que los profesores recomendaron la nula participación de las autoridades administrativas, con el fin de que los resultados no repercutan en la situación laboral de los profesores.

Sensibilización

Es necesario hacer conciencia a los profesores de la importancia de su participación y de sus comentarios para el mejoramiento de la práctica de sus compañeros. La sensibilización sería el

punto de partida para generar una actitud positiva. El profesor de contaduría expresó que sería muy recomendable hacer una reunión previa a la sesión de observación en donde ambos profesores platiquen acerca de sus intenciones en el proceso y manifiesten la manera en que les gustaría recibir la retroalimentación. Esta reunión sería para dar pie a la apertura y confianza entre los dos maestros. Según la perspectiva de este profesor, la eficiencia de la evaluación dependerá de que tanta comunicación y confianza hubo entre los dos maestros en esa sesión de conocimiento.

Conclusiones

La opinión obtenida de los docentes acerca de la finalidad de evaluación de pares fue bastante positiva, ya que es percibida como una buena práctica para mejorar tanto su propio desempeño como la calidad educativa de la institución.

Los sentimientos de nerviosismo como afirmaba en su estudio Mento y Giampetro-Meyer (2000) estuvieron presentes en la mayoría de los profesores, como una reacción natural al ser evaluados en su salón de clases.

En la sesión de retroalimentación la confianza entre los profesores fue muy importante para que el intercambio de opiniones fluyera de una manera natural. Esto coincide con lo que sostiene Mento y Giampetro-Meyer (2000) que para incrementar la probabilidad de que el observador y el observado tengan una experiencia enriquecedora en la evaluación de pares es necesario un sentimiento de mutua confianza entre el observador y el observado. De esta forma, la retroalimentación será útil y aceptada por ambos profesores.

Algunos de los maestros declararon haber sentido cierto temor al momento de dar retroalimentación a su par, pues no sabían que palabras utilizar o como iban a tomar los profesores sus comentarios. Esto coincide con lo que la literatura señala podrían ser dos resultados indeseables en la retroalimentación. Por un lado podría ser que el observador sea demasiado cauteloso a la reacción del observado y que su retroalimentación sea demasiado vacilante para dar información que pueda realmente suscitar un cambio positivo.

Por otra parte, si el observador es demasiado directo, honesto y franco, podría resultar en un daño de los sentimientos del profesor o incluso en la destrucción de la relación de trabajo. (Mento & Giampetro-Meyer, 2000).

Con respecto a la investigación quizás una limitante es que la mayoría de los comentarios dados entre los profesores en las sesiones de retroalimentación fueron positivos, en ocasiones algunos fueron muy halagadores en sus comentarios. Hizo falta establecer criterios para la retroalimentación entre los pares, para que se sientan más seguros al momento de dar retroalimentación en caso de que ésta sea negativa.

El instrumento utilizado fue muy extenso y su utilización fue difícil para los maestros que no estaban acostumbrados a utilizar guías de observación como éstas.

La participación de los directivos deberá ser nula, para garantizar seguridad al profesor en el proceso, pues los resultados serán utilizados únicamente para el mejoramiento del profesorado.

Los maestros hicieron comentarios acerca de la importancia en la sensibilización al proceso, con la intención de homogeneizar criterios con respecto al propósito fundamental del proceso, su importancia, criterios para la retroalimentación, comentarios sobre el instrumento, conocimiento de los participantes etc.

REFERENCIAS

- Arbesú, M., Loredó, J., & Monroy, M. (2003). Alternativas innovadoras en la evaluación de la docencia. *Revista de la educación Superior*, 127, pp. 101-111.
- Cruz, I., Crispín, M. y Ávila, H. (2000). La evaluación formativa: estrategia para promover el cambio y mejorar la docencia. En: M. Rueda, F. Díaz-Barriga (comp.), *Evaluación de la docencia: Perspectivas actuales* (pp.123-140). México: Paidós.
- Darling- Hammond, L. (1984). The Toledo (Ohio) public school intern and intervention programs. En A. E. Wise, L. Darling- Hammond, M. H McLaughlin, & H.T. Bernstein (comp.), *Case studies for teacher evaluation* (pp 119 -166). Santa Monica, CA: RAND
- Goldstein, J., & Noguera, P. (2006). A Thoughtful Approach to Teacher Evaluation. *Educational Leadership*, 63(6), pp. 31-37. Consultado el 27 de octubre de 2007 en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=20034800&loginpage=login.asp&site=ehost-live>
- Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Mento, A., & Giampetro-Meyer, A. (2000). Peer observation of teaching as a true Developmental Opportunity. *College Teaching*, 48(1), pp. 28. Consultado el 27 de octubre del 2007 en: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=2889733&loginpage=Login.asp&lang=es&site=ehost-live>
- Romero, L. (2005) *Profesionalización de la docencia universitaria: Transformación y crisis. Impacto de la evaluación al desempeño de los académicos*. México: Ed. Plaza y Valdés.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). Consultado el 12 de junio de 2007 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html>
- Rueda, M., Elizalde, L. & Torquemada, A. (2003). La evaluación de la docencia en las universidades mexicanas. *Revista de la Educación Superior*, 127, pp. 71-77.
- Rueda, M., Díaz-Barriga F. & Díaz, M. (2003). *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. México: Casa Abierta al tiempo.

SOBRE LA AUTORA

Aurora Berenice Ortega Ávila: Profesora de tiempo completo en la Universidad Tecnológica Metropolitana. Encargada de tutorías a estudiantes, coordinador de academias de profesores de la división de administración; diseño, evaluación y seguimiento de programas de estudio de la licenciatura; organización de conferencias y congresos en la universidad. Con experiencia de 8 años en docencia en las principales universidades del Estado de Yucatán. Mención honorífica en tesis al obtener el grado de maestría en educación. Beca de estancia académica con el programa NORATEC durante mi licenciatura en una universidad en Nova Scotia, Canadá. Intereses en evaluación docente, educación inclusiva y diseño curricular.

Calidad de vida subjetiva en estudiantes de nivel superior: dimensión, estilo de vida de la familia

Jesús Adriana Marrufo Calderón, Martha Adriana Márquez Salaces, Jaime Arturo Rivera Arce, Alejandro Urías Castro, Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución, México

Resumen: El objetivo de este proyecto es identificar el estilo de vida de la familia de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución, para conocer el entorno que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo humano. Se aplicó una muestra por conveniencia de cien cuestionarios a los estudiantes de la Licenciatura en Administración, primer instrumento de los cinco que forman parte del Inventario de Calidad de Vida, atendiendo a que cada individuo tiene diversas dimensiones para su desarrollo humano, como sociabilidad y amigos, ambiente social, bienestar económico, actividades recreacionales, desarrollo personal, autoimagen, familia en general, familia de origen, desarrollo personal, reconocimiento social, buenas relaciones, compromisos personales con los hijos y relaciones emocionales con los mismos. Este estudio permitió la identificación del perfil de vida familiar de los estudiantes, con información sociodemográfica y rasgos en la relación afectiva con sus padres o tutores; el cual permite la detección de necesidades sociales, afectivas y educativas, para generar propuestas en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes dentro del Programa Institucional de Tutorías.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, desarrollo humano, calidad de vida

Abstract: The goal of this project is to identify the lifestyle of the students' family of the Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución, and to know how that affects the teaching-learning and their human development. The methodology was through a convenience sample of one hundred questionnaires to students of the Bachelor of Administration, the first instrument of the five that are part of the Inventory of Quality of Life, considering that each individual has different dimensions for human development, such as sociability and friends was applied, social, economic, recreational activities, personal development, self-image, family in general, family of origin, personal development, social recognition, goodwill, personal commitment to the children and emotional relationships with them. This study allowed the identification of family life profile of students with socio-demographic information and features in the emotional relationship with their parents or guardians; which allows the detection of social, emotional and educational needs, to generate proposals on improving the quality of life of students within the Institutional Mentoring Program.

Keywords: Teaching and Learning, Human Development, Quality of Life

Introducción

La educación integral es el principal objetivo del sector educativo, esto puede apreciarse a través de distintos fundamentos legales en México: la Constitución y los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de dicho país.

En este sentido, la tutoría se ha sumado como coadyuvante al proceso educativo, según señala el Manual del Tutor (2012) del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST); la cual se sitúa en un contexto humanista y constructivista en el que la persona es el origen y destinatario de todos los esfuerzos y recursos de las instituciones educativas, y contempla tres ejes fundamentales: desarrollo académico, desarrollo personal y desarrollo profesional que se ofrece en cada Instituto Tecnológico del SNEST; tal como lo apunta (Morin 1999) en sus postulados para enseñar la condición humana.

En consecuencia, se ha incorporado la tutoría en la vida universitaria, ésta pretende generar una perspectiva que dé solución a los diversos problemas académicos con mayor recurrencia en las instancias educativas como el alto índice de reprobación y de deserción, este último alcanza un porcen-

taje del 10% a nivel institucional en el caso de la Licenciatura en Administración del Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución (ITSCC), presentándose por encima de la media nacional en México, que durante el ciclo escolar 2012-2013 se ubicó en los 7.6% (Universia México 2014); así como el rezago estudiantil y bajos índices de eficiencia terminal. Además de otros aspectos que redundan en el liderazgo estudiantil, la baja participación de proyectos sociales y de construcción académica.

Si bien las tutorías no son la panacea a la problemática planteada, sí contribuye de manera significativa a la solución de estos problemas académicos y a la construcción de diagnósticos personales que brinden información referente a los tutorados para detectar las necesidades sociales y educativas de éstos, con la finalidad de que contribuyan a generar propuestas para el mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes universitarios.

Entendiendo la calidad de vida como una respuesta individual y social ante un conjunto de situaciones de la vida; se centra en la percepción de bienestar, en el análisis de los procesos que conducen a la satisfacción, así como en los elementos integrantes de la misma (Meda, y otros 2009).

De acuerdo a Palomar Lever (2000), calidad de vida es un constructo subjetivo y multidimensional ponderado según la importancia que el sujeto da a cada una de las áreas o aspectos de su vida (familia, trabajo, relación de pareja, hijos, actividades recreacionales, amigos, entre otros) que determinan su felicidad o bienestar.

Al hablar de calidad de vida, se remite al bienestar social el cual está integrado por el bienestar material, así como el bienestar psicológico, ambos basados en la experiencia y la evaluación que cada persona tiene de su situación de vida.

En este sentido, el estudiar la percepción que tienen los estudiantes de Administración del ITSCC sobre su calidad de vida, permitirá generar un anclaje de tipo social con el contexto académico de la Institución.

Bajo esta premisa, se consideró indispensable realizar un estudio de calidad de vida subjetiva de los estudiantes de la Licenciatura en Administración del ITSCC, ya que no se contaba con un estudio referencial dentro de la Institución que permitiera la identificación del perfil de vida familiar de los estudiantes, con información sociodemográfica y rasgos en la relación afectiva con sus padres o tutores; el cual posibilitará la detección de necesidades sociales, afectivas y educativas, para generar propuestas en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes dentro del Programa Institucional de Tutoría.

El objetivo de este proyecto es identificar el estilo de vida de la familia de los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución, para conocer el entorno que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo humano; parte de una investigación que abarca otras dimensiones de la vida, tales como sociabilidad y amigos, ambiente social, bienestar económico, actividades recreacionales, desarrollo personal, autoimagen, buenas relaciones con la pareja entre otros.

Metodología

El diseño de la investigación fue no experimental, puesto que no es su propósito la comprobación de un fenómeno, sino la descripción de los parámetros que miden la calidad de vida, con enfoque cualitativo, es de corte transeccional y descriptivo.

Para la recolección y medición de los datos de los estudiantes de la Licenciatura en Administración del Instituto Tecnológico Superior Ciudad Constitución, se utilizó un enfoque cualitativo, dada la medición de los datos recabados en un estudio de tipo descriptivo de las características del grupo estudiado, ya que se contaba con conocimientos a priori acerca del sujeto a estudio (Hernández Sampieri 2006), condicionante que define (Namakforoosh 2003) para realizar un buen estudio descriptivo.

Definido el enfoque que tuvo la investigación se propuso utilizar las técnicas de encuesta tipo cuestionario, así como de investigación documental en fuentes bibliográficas y magnéticas para la recolección de la información.

a. Muestra

Para la selección de la muestra, dice Galindo Cáceres (1998), el primer paso es definir la población o universo de estudio, que son el conjunto de elementos a los cuales se desea extrapolar los resultados de la muestra, en este caso la población son todos los estudiantes de la Licenciatura en Administración del Instituto Tecnológico, siendo un total de 226 alumnos distribuidos en 10 grupos, 3 grupos en el segundo semestre contando con 81 alumnos, esto es el 35%, tres grupos de cuarto semestre con un total de 57 alumnos, esto es un 25% del total; en el sexto semestre se cuenta con 2 grupos con 45 alumnos lo que representa el 20% de la población estudiantil de la carrera; en el octavo semestre se tienen 2 grupos que contienen a 43 alumnos representando un 19% del total.

Para determinar el tamaño de la muestra se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p q N}{N e^2 + Z^2 p q}$$

Donde:

n= tamaño de la muestra =

N= tamaño de la población = 226 alumnos

Z= nivel de confianza 93%= 1.81

e= error de estimación = 7%

p= probabilidad a favor = 0.5

q= probabilidad en contra = 0.5

El resultado obtenido fue un tamaño de muestra de 96.24 personas, se determinó un número de 100 alumnos como muestra para una visualización de los datos más representativa y fácil conversión a porcentos. Así como la consideración de la homogeneidad de las personas a estudiar. Los alumnos y las alumnas participaron de manera voluntaria mediante el apoyo de los docentes que cedieron una hora aproximadamente de su clase para la aplicación del cuestionario.

b. Instrumentos

El instrumento utilizado fue el primer cuestionario de cinco, que forman el Inventario de Calidad de Vida de (Palomar Lever 2000). Éste consta de 34 reactivos que abordan la situación sociodemográfica de los estudiantes del ITSCC y los rasgos en la relación afectiva con sus padres o tutores y con la pareja e hijos en caso de que se tengan.

Resultados entorno familiar y discusión

En este apartado se exponen los hallazgos respecto al perfil de vida familiar de los estudiantes de la Licenciatura en Administración del Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución, de acuerdo con las cinco secciones del instrumento: Datos sociodemográficos, estado civil, familia de origen, relación con sus hermanos y violencia intrafamiliar.

El cohorte analizado se encuentra entre las edades de 18 a 33 años, donde el grueso de la población estudiantil se ubica entre 19 a 21 años, concentrando al 78% del total de estudiantes participantes en la muestra. La distribución por sexo de los encuestados es 71% mujeres y 29% hombres. El 77% de los estudiantes se dedican únicamente a la actividad escolar, mientras que el 23% además de estudiar trabajan. Es decir, la mayoría son mujeres jóvenes dedicadas al estudio.

Su composición familiar se encuentra en un porcentaje mayor entre 4 y 5 integrantes que viven en la misma casa, seguidos por 3 integrantes, 6 y 2 integrantes. Los cuales el 50% viven en casas de dos habitaciones; el 19% de uno y tres cuartos; y el 5% de cuatro y cinco.

El 89% de los estudiantes son solteros. Del 11% de los alumnos que están casados o viven en unión libre, en el 64% de los casos, ambos decidieron por igual casarse o vivir en unión libre y el resto fue por embarazo; el mayor porcentaje tiene de 1 y 4 años de vivir con su pareja actual; el 25%

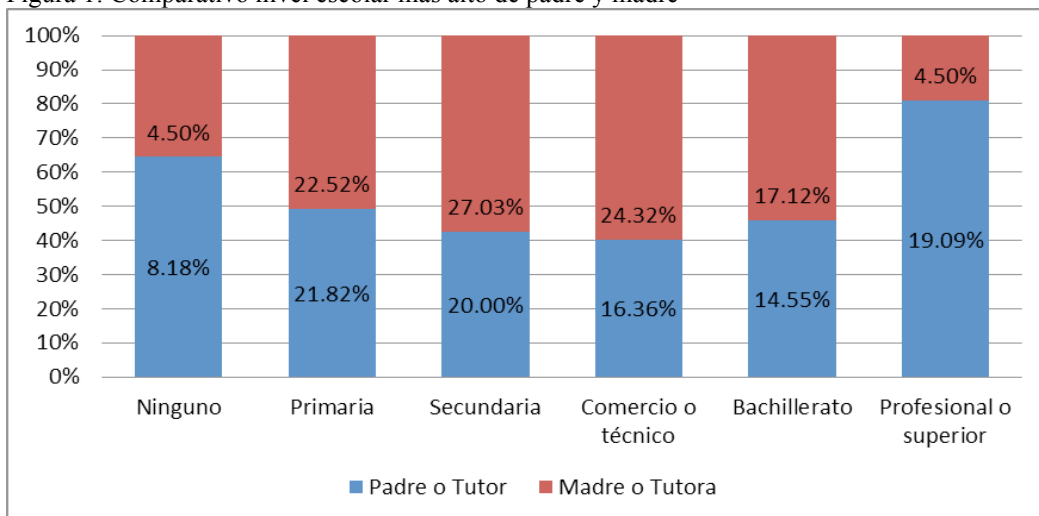
expresa tener un ingreso mensual de 4,000 pesos; el 37% tienen un ingreso entre 2,200 a 3,500 como ingreso familiar mensual; un 25% comenta tener un ingreso de 5,000 a 6,000 pesos y un 13% de 7,000 a 7,600.

El 33% de los estudiantes tienen hijos, ya sea con su pareja actual o con anteriores, el 80% de estos, tienen un hijo y el 20% dos. La edad de los hijos es el 23% de 3 años, el 15% de 2 y 6 meses, el 8% de 3 y 5 meses, 2, 4, 5 y 6 años.

En relación a la familia de origen de los estudiantes se encontró que el 71% fueron criados por sus padres naturales hasta los 14 años, el 15% únicamente por su madre, el 7% por padres adoptivos u otros parientes o familiares, el 5% con uno de sus padres y padrastro o madrastra, y el 1% en un orfanato, casa hogar u otra institución.

Sobresale el porcentaje de padres de los estudiantes que cuentan con estudios profesionales o superior, en comparación con el de las madres. En el caso de los estudios de bachillerato, comercio o técnico, secundaria y primaria, las madres cuentan con un porcentaje mayor que los padres. Respecto a los que no cuentan con estudios escolarizados, cabe mencionar que es mayor el porcentaje de padres que no tienen estudios contra el de las madres.

Figura 1: Comparativo nivel escolar más alto de padre y madre

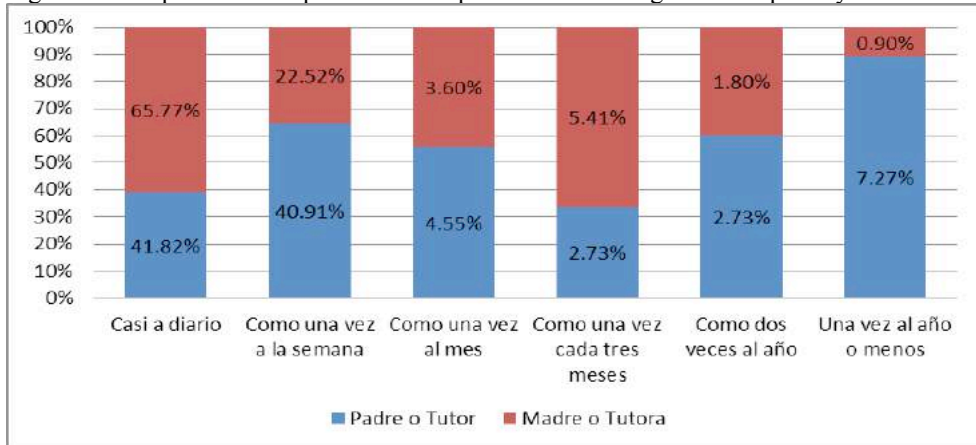


Fuente: Elaboración propia, 2014.

En mayor porcentaje, los estudiantes reportan tener mejor relación con su madre que con su padre, aunque en ambos casos supera el 50% como muy buena. Así como la percepción respecto a la demostración de interés en su opinión por parte de su padre o madre, manifiestan una mayor disposición por parte de la madre en relación al padre.

El 66% de los estudiantes reciben tiempo de su madre casi a diario para platicar como buenos amigos, en comparación con el 42% de los padres; solamente el 1% expresa platicar con su madre una vez al año o menos; la mayoría tiene espacios para platicar con sus padres como buenos amigos casi a diario o una vez a la semana. Lo cual coincide con las muestras de afecto o cariño recibidas por parte del padre y madre que se manifiestan en el 60% en la madre y 45% en el padre.

Figura 2: Comparativo tiempo dedicado a platicar como amigos con su padre y madre



Fuente: Elaboración propia, 2014.

La relación de los estudiantes con sus hermanos es en un 48% muy buena, 33% buena, 11% regular, 1% mala, 1% muy mala y el 6% no tiene hermanos. El 63% de los estudiantes piensa que no hay preferencia de los padres por alguno de los hermanos, el 18% pocas veces, el 14% en ocasiones, el 2% casi siempre y el 3% siempre.

Respecto a la violencia intrafamiliar, los estudiantes indican que la duración del dolor producido por el castigo por parte del padre o la madre es en el 80% de los casos solamente unos minutos, el 17% horas, el 5% días y el 2% semanas. Y su percepción en relación a si merecían el castigo por parte de su padre, un 39% de los casos reporta que siempre lo merecían; respecto a la madre, sus castigos eran merecidos en un 44%.

El 60% de los estudiantes expresa haber recibido castigo físico una vez al año o menos por parte del padre y un 62% en el caso de la madre con esta misma frecuencia. El 60% de los estudiantes reporta que nunca han existido amenazas de separación o divorcio por parte de los padres naturales o adoptivos cuando se pelaban.

Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo a los hallazgos presentados en los resultados, se concluye que el entorno familiar de los estudiantes de la Licenciatura en Administración del Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución es propicio para su involucramiento académico y en actividades extraescolares debido a que la mayoría se dedica únicamente al estudio, sin responsabilidades como trabajo, familia, hijos; brindando elementos para que bajo el Programa de Tutoría se establezcan propuestas en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se encuentra que los estudiantes tienen disponibilidad y condiciones familiares propicias para su desarrollo académico, sin embargo se considera necesario ahondar en las diversas dimensiones que componen la vida de los estudiantes, tales como sociabilidad y amigos, ambiente social, bienestar económico, actividades recreacionales, desarrollo personal, autoimagen, buenas relaciones con la pareja; con la finalidad de conocer qué otros aspectos están impactando en el alto índice de reprobación y de deserción, rezago estudiantil y bajos índices de eficiencia terminal, la baja participación de proyectos sociales y de construcción académica.

Se considera pertinente la revisión de variables institucionales como los programas de estudio, la vinculación y el desempeño académico de los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que coadyuvan en la configuración de los ejes fundamentales del Programa Nacional de Tutoría: desarrollo académico, desarrollo personal y desarrollo profesional.

REFERENCIAS

- Galindo Cáceres, J. (1998). *Técnicas de investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México: Pearson Educación, Prentice Hall.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw-Hill Interamericana.
- Meda, L. De S., Verdugo, Palomera, y Valadez. (2009). Evaluación de la percepción de calidad de vida y el estilo de vida en estudiantes desde el contexto de las Universidades Promotoras de la Salud. En *La tutoría académica en educación superior: Modelos, programas y aportes*, 467, pp. 211-231.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Namakforoosh, M. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Limusa. Noriega Editores.
- Palomar Lever, J. (2000). The development of an instrument to measure quality of life in Mexico City. *Social Indicators Research*, 2000, pp. 187-208.
- Universia México. Deserción escolar en México provoca pérdidas de más de 34 millones de pesos. 16 de 01 de 2014. <http://www.universia.net.mx>.

SOBRE LOS AUTORES

Jesús Adriana Marrufo Calderón: Docente en la Licenciatura en Administración en el Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución, Baja California Sur, México; con experiencia en el área docente, como tutora y en proyectos de investigación bajo las líneas de desarrollo regional y sustentable, así como enseñanza-aprendizaje y desarrollo humano.

Martha Adriana Márquez Salaices: Docente en la Licenciatura en Administración en el Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución, Baja California Sur, México; con experiencia en el área docente y en proyectos de investigación bajo las líneas de desarrollo regional y sustentable, así como enseñanza-aprendizaje y desarrollo humano; estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales en la UABCS.

Jaime Arturo Rivera Arce: Docente en Ingeniería en Gestión Empresarial en el Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución, Baja California Sur, México; con experiencia en el área docente, como tutor y en proyectos de investigación bajo las líneas de desarrollo regional y sustentable, así como enseñanza-aprendizaje y desarrollo humano.

Alejandro Urías Castro: Docente en Ingeniería en Sistemas Computacionales en el Instituto Tecnológico Superior de Ciudad Constitución, Baja California Sur, México; con experiencia en el área docente, como tutor y en proyectos de investigación bajo las líneas de desarrollo regional y sustentable, así como enseñanza-aprendizaje y desarrollo humano.

Estudios de posgrado en el extranjero como estrategia de desarrollo industrial para México

Marcela Barreras Hernández, Universidad del Valle de México, México
María Amparo Oliveros Ruiz, Universidad Politécnica de Baja California, México
Víctor Nuño Moreno, Universidad Autónoma de Baja California, México

Resumen: Esta investigación, analiza el modelo formación de recursos humanos de alto nivel en estudios de posgrado en EUA y China como un medio para dar soporte a un plan de desarrollo industrial basado en el uso intensivo del conocimiento a través de apoyos institucionales orientados a fomentar los estudios de posgrado de estudiantes mexicanos en estos dos países: en Estados Unidos por una serie de razones fundamentales como el hecho de que el 80% de las exportaciones son hacia EUA, y con China por el hecho de que esta economía emergente logró convertirse en una potencia económica con un programa de desarrollo industrial y tecnológico en base a procesos de transferencia tecnológica soportados en un proyecto educativo en donde una de sus estrategias fue el envío de sus mejores estudiantes al extranjero, principalmente a Estados Unidos, esto ofreció la posibilidad de conocer desde dentro las entrañas del mercado más poderosos del mundo, para utilizar este recurso humano altamente especializado en los centros de investigación y desarrollo de las industrias de exportación. El modelo propuesto para México considera un esquema de colaboración binacional, en el marco de un plan estratégico por regiones con potencial industrial.

Palabras clave: educación, posgrado, desarrollo, industria

Abstract: This research analyzes the human resource training high-level graduate studies in the US and China model as a means to support industrial development plan based on the intensive use of knowledge through institutional support designed to encourage studies Mexican graduate students in these two countries : the United States for a number of fundamental reasons such as the fact that 80 % of exports are to the USA , and China by the fact that this emerging economy managed to become a power economy with a program of industrial and technological development based on technology transfer processes supported by an educational project where one of their strategies was sending its best students abroad , mainly to the United States, this offered the opportunity to learn from within the bowels of the most powerful market in the world , to use this highly specialized research centers and development of export industries human resources. The proposed model considers Mexico binational collaboration scheme as part of a strategic plan for regions with industrial potential.

Keywords: Education, Graduate Development, Industry

Introducción

El desarrollo industrial de una nación se fundamenta en un proyecto educativo amplio, con una visión de movilidad e intercambio permanente que de la pauta para construir una planta industrial que considere escenarios económicos futuros. Es el único camino hacia un desarrollo industrial sustentable es la integración en el mundo occidental, la estrategia de aprendizaje en los modos de operar administrar y entender los mercados, fue quizá el punto clave del éxito chino, esto es “para cruzar el río, hay que sentir las piedras y orientarse en consecuencia” (Lebron , 2012).

¿Porque la movilidad estudiantil a EUA y China?

En Estados Unidos por una serie de razones fundamentales como el hecho de que el 80% de las exportaciones son hacia Estados Unidos de América (EUA), estamos integrados en el Tratado de Libre Comercio (TLC) firmado entre EUA, Canadá y México, y quizá la más importante compartimos una frontera de 3000 km y cerca de 33.6 millones de latinos de raíces mexicanas, de un total de 50.5 millo-

nes de hispanos que viven en EUA. La comunidad mexicana es el grupo nacional latino más numeroso, seguido por el de los puertorriqueños, con casi cinco millones (Census Bureau EUA, 2014)

En China por el hecho de que esta economía emergente logró convertirse en una potencia económica con un programa de desarrollo industrial y tecnológico con base en procesos de transferencia Tecnológica soportados en un proyecto educativo en donde una de sus estrategias fue el envío de sus mejores estudiantes al extranjero, principalmente a Estados Unidos. Ofreció la posibilidad de conocer desde dentro las entrañas del mercado más poderosos del mundo.

Antecedentes

La constitución de la República Popular China en 1949, estableció una política de aislamiento, ya en el periodo 1950-78, se da inicio a la consolidación de los factores productivos (trabajo y capital). Así que el presidente Xiaoping libero el sector agrícola, con lo cual se inicia el surgimiento de pequeñas empresas, adicionalmente la devaluación del yen China crea un modelo económico de inversión, ahorro y exportaciones baratas. Que fue y sigue siendo exitoso hasta el momento. Para el logro de este modelo, Lebrón, 2011 hace referencia al reporte del Banco Mundial: “China 2030, Building a Modern, Harmonius and Creative High Income Society, 2012” en donde se indicó que se establecieron cinco acciones que lograron el intercambio comercial con el occidente:

- 1) Liberalización y promoción de empresas privadas en sectores considerados no estratégicos
- 2) Armonización del crecimiento, inflación y estabilidad social. Entre los años 1985 y 1990
- 3) Incentivos a la competencia entre todas las regiones del país.
- 4) Eliminación de barreras dentro del mercado nacional
- 5) Integración en la economía mundial, poniendo punto final a un historial económico marcado por el aislamiento permanente.

Adicionalmente una acción muy importante realizada en el año 2007 fue que el Partido Comunista Chino propuso el desarrollo de talentos en el exterior como una estrategia para la revitalización del país y poniendo atención en el retorno de estos, con enfoque en dos perfiles profesionales: investigadores y emprendedores de aquellos que desearan iniciar un proyecto empresarial en el país. (Díaz, 2012, pp 59-60)

Con estas acciones China entendió que para fortalecer los procesos productivos era estimulando y consolidando la ciencia y tecnología y principalmente buscando las opciones de estudio en el extranjero especialmente con el occidente y su líder mundial EUA. Es así que la década de los 90 se crean políticas flexibles para buscar los mercados globales del conocimiento y china debe competir en ese mercado. (Lebrón, 2012, p.18).

La educación en china es una prioridad nacional para la consolidación de una potencia económica, adicionalmente a la estrategia de formación de recursos humanos en el extranjero a lo interno consolido un programa de ciencia y tecnología muy fuerte de tal forma que se pueden ver actualmente los resultados en sus principales universidades recientemente logrando figurar 28 de su universidades dentro de las 500 mejores universidades del mundo (Ver tabla 1) (ARWU, 2014)

Tabla 1: Universidades Chinas en el Top 500 Academic Ranking of World Universities, 2004, 2008 and 2012

<i>País</i>	<i>2004</i>	<i>2008</i>	<i>2012</i>
<i>China</i>	8	18	28
<i>China, Hong Kong</i>	5	5	5
<i>India</i>	3	2	1
<i>Japón</i>	36	33	21
<i>Corea, Rep.</i>	8	8	10
<i>Malaysia</i>	–	–	1
<i>Singapur</i>	2	2	2

Fuente: Top 500 Academic Ranking of World Universities, 2004, 2008 y 2012.

Resultado de este esfuerzo y aunado al interés de muchos de sus países aliados, estos actualmente están enviando a sus estudiantes principalmente de posgrado a las principales universidades Chinas como podemos ver en la tabla 2 (ATLAS China IIE, 2014)

Tabla 2: Estudiantes extranjeros en China 2011

	<i>País de origen</i>	<i>Número de estudiantes</i>	<i>Porcentaje total</i>
1	Corea del Sur	62,442	21.3%
2	EUA	23,292	8.0%
3	Japón	17,961	6.1%
4	Tailandia	14,145	4.8%
5	Vietnam	13,549	4.6%
6	Rusia	13,340	4.6%
7	Indonesia	10,957	3.7%
8	India	9,370	3.2%
9	Paquistán	8,516	2.9%
10	Kazajistán	8,287	2.8%
	Otros países	110,752	37.8%

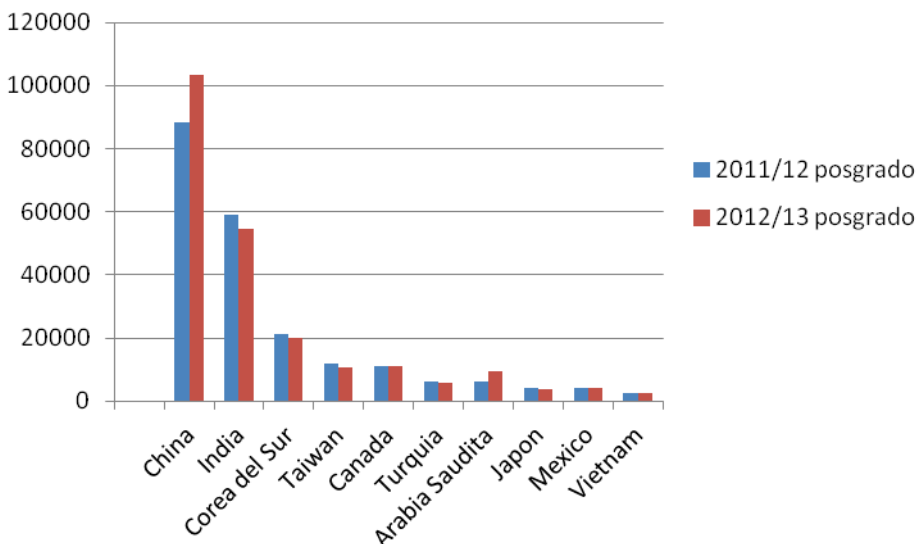
Fuente: ATLAS China IIE, 2014.

Movilidad estudiantil hacia EUA

Según reporte del Instituto Internacional de la Educación de EUA (IIE, 2014), en el año 2013, 819 mil 644 en EUA se tenía una matrícula de estudiantes provenientes de extranjeros en las Universidades Estados Unidos, este número ha sido el más alto hasta el momento, y observo un crecimiento del 7.2 por ciento en relación al año anterior.

El IIE, adicionalmente observa que China es el país que más estudiantes envía ahora a Estados Unidos, pues en solo un año incremento la matrícula en 21.4 con 235 mil 597 estudiantes, esto es el 28.7 por ciento del total de alumnos extranjeros en EUA. En cuanto a México tenía 14 mil estudiantes en Universidades de Estados Unidos, correspondiendo a un 2 por ciento del total. (Ver figura 1)

Figura1: Origen de estudiantes extranjeros en EUA

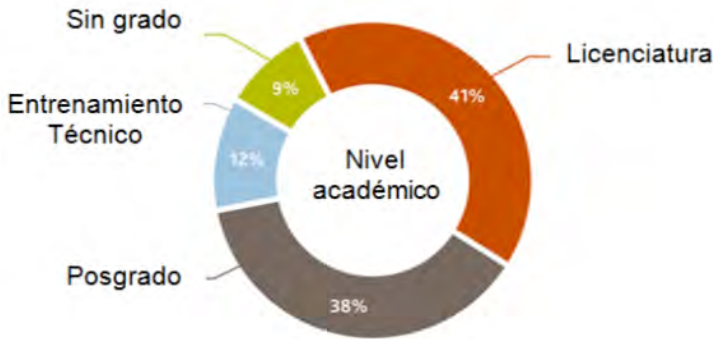


Fuente: IIE, 2013.

En cuanto al origen de estudiantes extranjeros en EUA el porcentaje más alto se da en el nivel de licenciatura, con un 41% y el de posgrado con un 38%. (Ver figura 2).

Cabe indicar que una gran cantidad de estudiantes extranjeros en EUA provienen de las clases altas y elites de poder de sus países de origen. Existe otra buena cantidad de estudiantes financiados por sus gobiernos, con la finalidad específica de realizar procesos de transferencia de conocimiento y de proyectos de desarrollo industrial.

Figura 2: Porcentajes de estudiantes extranjeros en EUA clasificados por niveles escolares

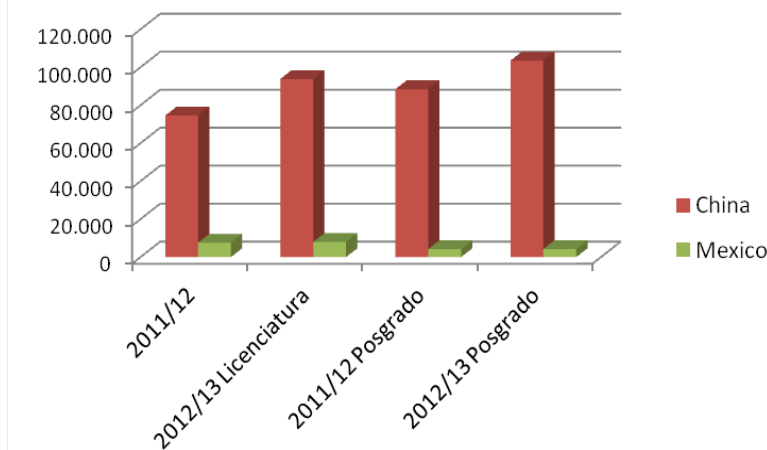


Fuente: IIE, 2013.

Estudiantes chinos en extranjero

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), reportó en 2012 que los mayores aumentos de la demanda de educación superior ocurrieron en el Este de Asia y el Pacífico y fueron impulsados por el desarrollo de China, que envió al extranjero el mayor número de estudiantes, unos 694,365, principales destinos: Estados Unidos (210452), Japón (96592), Australia (87497), Reino Unido (76913), Republica de Corea (43698) (UNESCO, 2012). En relación a los estudiantes de posgrado de China solo en EUA para el ciclo 2012-13 tenía 103505, y México 4237, y Canadá 10982, ver figura 3 (IIE, 2013).

Figura 3: Comparativo estudiantes de posgrado, entre México y China



Fuente: IIE, 2013.

Canadá México y el TLC

Como se indicó anteriormente México es miembro del TLC, firmado en 1994, en los trabajos previos y posteriores a la firma, no se consideró como una condición del tratado la nivelación del rezago tecnológico de México con respecto a EUA y Canadá. En el caso Europeo cabe indicar que previo a la firma del Mercado Común Europeo se realizaron acciones de nivelación tecnológica y educativa para los países más rezagados considerado dentro de los programas Marco los cuales fomentan la colaboración entre empresas, centros de investigación y universidades, prestando el mayor interés al refuerzo de las bases científicas y tecnológicas de la industria, y a la competitividad de ésta a escala mundial así como los incentivos para la formación y la movilidad de los investigadores de las regiones desfavorecidas. (ETE, 1999, pp. 18-19)

Una comparación territorial con Canadá es pertinente dada la condición de socios comerciales. Analizando los datos de estudiantes de China, México y Canadá en Estados Unidos, en relación a su población podemos observar una gran diferencia entre China y México pero algo muy preocupante es la diferencia que tenemos con Canadá, los dos países son frontera con EUA y las poblaciones de uno y otro también (México registró en 2013 una población de 118.4 millones de habitantes y Canadá registró en 2013 una población de 35.1 millones de habitantes) y en relación al número de estudiantes de posgrado México tiene menos de la mitad de los de Canadá, cabe indicar que en las exportaciones de México con EUA son de alrededor del 80% y Canadá tiene un 73% con EUA, (INEGI, 2014) (CEPAL 2011), (ver tabla 3) un poco menos pero aun así lleva ventaja con México en relación a una estrategia de transferencia tecnológica y de aprendizaje de las culturas organizacionales del sector industrial del mercado más grande del mundo.

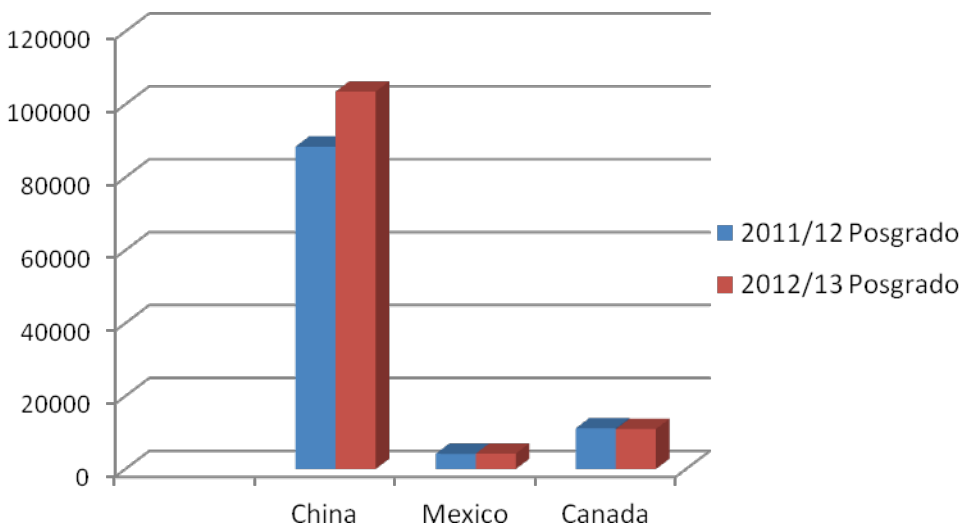
Adicionalmente Canadá ha observado un crecimiento importante de estudiantes Chinos en sus Universidades, esto deja ver que existe un interés específico en este país. (Ver figuras 4 y 5)

Tabla 3: Población de México y Canadá

País	Población (Millones)	Estudiantes en EUA	Exportaciones a EUA
México	118.4	4237	*80 % (2012)
Canadá	35.1	10982	**73% (2011)

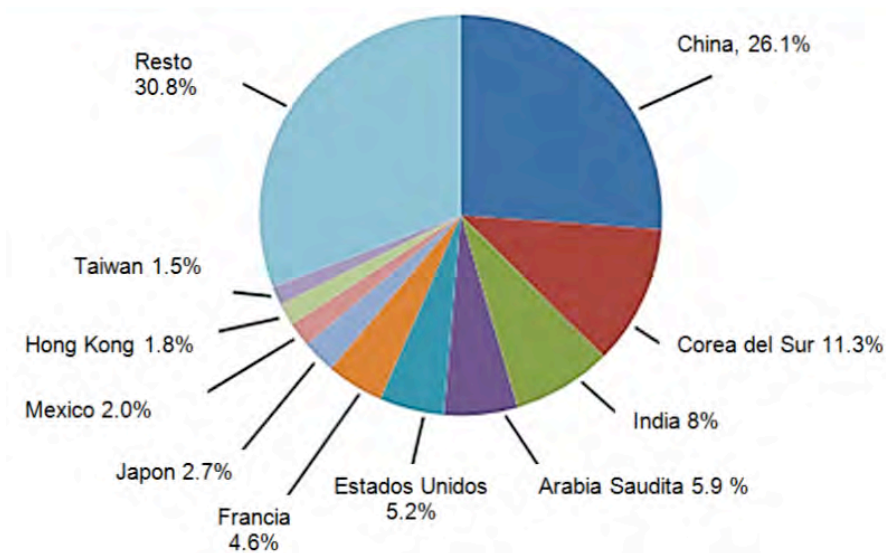
Fuentes: INEGI, 2014 y CEPAL, 2011.

Figura 4: Estudiantes de posgrado en EUA, de China, Canadá y México



Fuente: IIE, 2014.

Figura 5: Países de origen de estudiantes extranjeros en Canadá



Fuente: Atlas IIE, 2014.

Estudios de posgrado de mexicanos en China

Si bien es cierto que las acciones de intercambio escolar y movilidad China-México son menores con respecto a las de EUA-México, si existen y de una forma muy activa principalmente en lo referente a estudios de economía y mercados sobre la región Asia Pacifico.

El 6 de junio de 2014 los gobiernos de México y China firmaron un convenio con el cual China aumentará de 40 a 300 las becas gubernamentales para estudiantes mexicanos en universidades chinas. Y se anunció la apertura del Centro Cultural de China en México y de la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, del Centro de Estudios Mexicanos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ambos acordaron impulsar la cooperación en los sectores de energías limpias, biotecnología, nanotecnología y en temas como el fomento al deporte , esta iniciativa es muy importante para nuestro país , lo que se debe incluir en esta, son proyectos de desarrollo de industria en parques tecnológicos para generar exportaciones de productos y componentes de alto nivel tecnológico, es de debe ser el objetivo, la producción de volumen y bajo costo es un mercado ya dominado y muy experimentado por China.

Actualmente en México no se ha creado un proyecto específico de movilidad estudiantil para la formación de posgraduados para hacia China y EUA con el objetivo de creación de industria por transferencia (Parques Tecnológicos para emprendedores con asistencia: financiera, propiedad intelectual). En la tabla 4 podemos observar una evidente preferencia por los países europeos, específicamente España, en primer lugar. La economía de España, al igual que su población es la quinta más grande de la Unión Europea (UE) y en términos absolutos, la decimotercera del mundo (Wikipedia, 2014). Actualmente se encuentra en franca recesión y definitivamente no sería el mejor modelo de economía emergente para el aprendizaje y transferencia tecnológica.

Como se observa en la tabla 4, China aparece en la lista en el lugar 10, lo cual no había sucedido anteriormente según se reporta en Project Atlas desde el 2008, esto es por primera vez en nuestra relación estudiantil el número de estudiantes es relativamente importante pues muestra un inicio, aunado a la firma del convenio donde se incrementa el número de becas por parte del gobierno de china en 300 espacios, solo faltaría por parte de México crear un plan estratégico que se oriente a la transferencia y aprendizaje tecnológico para la creación de industria nacional. (ATLAS México IIE, 2014)

Tabla 4: Destino de estudiantes Mexicanos al extranjero (incluye desde movilidad estudiantil hasta posgrado en el periodo 1ro. de agosto, 2010 a 31 Julio, 2011

	<i>Destino</i>	<i>Número de estudiantes</i>	<i>Porcentaje</i>
1	España	2,734	24.0%
2	EUA	1,571	13.8%
3	Francia	1,363	12.0%
4	Canadá	877	7.7%
5	Alemania	721	6.3%
6	Argentina	474	4.2%
7	Italia	437	3.8%
8	Chile	406	3.6%
9	Australia	379	3.3%
10	China	325	2.9%
	Los demás países	2,084	18.3%

Fuente: IIE Project Atlas, 2014.

Formación de recursos humanos de alto nivel en universidades de EUA y China (estudios de posgrado)

La formación de posgraduados Mexicanos de maestría y doctorado serían nuestra fuente de suministro y este recurso humano altamente especializado en los centros de investigación y desarrollo de las industrias de exportación. El modelo propuesto para México debe considerar un esquema de colaboración binacional, en el marco de un plan estratégico por regiones con potencial industrial.

El Modelo de asignación de becas y apoyos debe considerar las regiones de México y sus vocaciones: industria, agricultura, ganadería, etc, Las regiones: Norte, Noroeste, pacífico, centro, golfo y sureste.

Ejemplo

En el estado del noroeste de México: Baja California se han definido al menos 3 sectores de industria como estratégicos dentro de los planes de desarrollo industrial del estado.

Industrias: Metalmecánica: aeroespacial, automotriz, Naval, Productos Médicos, software y electrónica de consumo.

Vocaciones por región:

Tijuana: electrónica, automotriz

Ensenada: agroindustrias y pesca

Mexicali: Metalmecánica, aeroespacial

Es así que el modelo de asignación de becas dentro del programa de transferencia aprendizaje tecnológico para la creación y fortalecimiento de la industria nacional en base a estudios de posgrado en China y EUA, debe definitivamente estar sustentado en un estudio nacional para la creación de parques tecnológicos con financiamiento y soporte técnico para la creación de MYPIMES tecnológicas.

Se debería crear un Comité de becas EUA/China en este programa especial asesorado y apoyado por nuestras instituciones relacionadas.

SEP, Secretaría de educación Pública

CONACYT, Consejo nacional de Ciencia y tecnología

SER, Secretaría de relaciones exteriores

Gobiernos de los estados de México

ANUIES, Asociación Nacional de universidades, instituciones de educación superior

COMEXUS, Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Educativo y Cultural

Centro de Estudios Mexicanos en China por la UNAM

Conclusión

Las estrategias de desarrollo industrial en México han tenido desde siempre como factor decisivo: el político. De tal forma que en cada administración se reinventan las formas y las estrategias que supuestamente consolidarían la industrial nacional, esto deja ver que nuestros gobernantes no han planeado a largo plazo, más bien lo hacen en función de su periodo de gobierno máximo 6 años.

En los planes de desarrollo de las verdaderas economías emergentes como China y muchos de los países de la cuenca Asia Pacífico el factor educación es fundamental en la consolidación de su proyecto industrializador. Es muy revelador que en la clasificación: Top 500 Academic Ranking of World Universities, China pasó de tener 8 universidades en el 2004 a 28 en el 2012. Dentro del análisis hemos observado que México tiene una movilidad muy intensa con Europa principalmente con España un 24% del total mientras que con Estados Unidos es un 14%, en muchos de los casos son estudiantes de movilidad semestral y cursos complementarios a su carrera de licenciatura, lo ilógico de la situación es que los fondos provenientes del gobierno federal se utilicen sin un plan de formación y culturización en las economías líderes como lo es la de Estados Unidos nuestro vecino con más de 3000 km de frontera, y en todo caso si se mueven estudiantes al extranjero debería ser a las economías emergentes líderes en este caso China.

Los estudios de posgrado a nivel de especialización de alto nivel debe ser un objetivo prioritario para nuestras instituciones relacionadas como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), Un ejemplo lo es Canadá nuestro socio comercial, el cual tiene 10982 estudiantes de posgrado en EUA contra 4237 de México, ambos países tenemos exportaciones con EUA por cerca del 80% adicionalmente en el 2013, un 13% del total de estudiantes extranjeros en Canadá son originarios de China, esto deja ver claramente la importancia del país para los planes de formación de recursos en ese país, a diferencia con México que tiene un porcentaje mínimo no reportado con respecto al informe anual de IIE: (Atlas México IIE, 2014)

Es así que se deben realizar acciones concretas para establecer una serie de programas de formación de recursos de alto nivel orientados principalmente al sector tecnológico, existen y han existido infinidad de proyectos de formación de recursos principalmente por CONACYT, como el Programa de Cooperación de Posgrado (PCP)

MÉXICO – FRANCIA, cuyo objetivo es “la formación de ingenieros a nivel doctoral, con el propósito de promover la conformación de cuadros científicos vinculados al sector productivo, a través de intercambios entre instituciones de enseñanza superior y organismos de investigación de los países interesados, para la puesta en práctica de acciones conjuntas de investigación y formación con la finalidad de aplicarlas a la industria” (CONACYT, 2104)

Los posgraduados en un proyecto integral a largo plazo deberían ser ubicados en empresas o parques tecnológicos de micro y medianas empresas proveedoras de servicios y manufacturas de alto nivel tecnológico avaladas por un soporte de fondos tanto privados como gubernamentales.

El proyecto de Estudios de posgrado en el extranjero como estrategia de desarrollo industrial para México, definitivamente es un proyecto de gobierno, pero todo deja ver que no está contemplado como tal por nuestros gobernantes, aun así se debe proponer un modelo muy estructurado para empezar ya, porque en el mundo, existen muchos países que ya nos adelantaron en la carrera por la conquista de los mercados de consumo.

REFERENCIAS

- ARWU (2014). Academic Ranking of World Universities DataLink. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15220/2014/ed/sd/2/t15>
- ATLAS Canadá (2014). <http://www.iie.org/Services/Project-Atlas/Canada#2010>
- ATLAS México (2014). <http://www.iie.org/Services/Project-Atlas/Mexico/Mexicos-Students-Overseas>
- CEPAL (2014). *CEPAL Balanza de pagos Canadá-Estados Unidos*. Disponible en: <http://politicacomercialdeeu.files.wordpress.com/2013/05/balanza-de-pagos-canadc3a1.pdf>
- CensusBureauEUA (2014). http://www.census.gov/newsroom/releases/archives/facts_for_features_special_editions/cb13-ff12.html
- CONACYT (2014). <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/convocatorias-y-resultados-conacyt/convocatoria-pcp/3881-convocatoria-mexico-francia-pcp-2014/file>
- Díaz Gil, A. (2012). *La Emigración de Profesionales Cualificados: Una Reflexión sobre las Oportunidades para el Desarrollo*, pp. 59-60. Disponible en: http://www.spain.iom.int/index.php/biblioteca/publicaciones-oim/search_result
- ETE (1999). Hacia un desarrollo equilibrado y sostenible del territorio de la UE. Acordada en la reunión informal de Ministros responsables de ordenación del territorio en Potsdam, mayo de 1999 Elaborada por el Comité de Desarrollo Territorial, Publicada por la Comisión Europea, pp. 18-19. Disponible en: http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/official/reports/pdf/sum_es.pdf
- IIE (2014). <http://www.iie.org/Services/Project-Atlas/China/International-Students-In-China>
- INEGI (2014). Estadísticas de Exportaciones por Entidad Federativa 2007-2012. Disponible en: <http://www3.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/92>
- Lebron Veiga, A.J. (2012). *Economía china: pasado, presente y futuro*. 2do simposio electrónico internacional sobre política China. www.asiared.com/es/downloads2/m2-alberto-lebron.pdf
- UNESCO (2012). <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/tertiary-education.aspx>
- Wikipedia (2014). http://es.wikipedia.org/wiki/Econom%C3%ADa_de_Espa%C3%B1a

SOBRE LOS AUTORES

Marcela Barreras Hernández: Académica Universidad del Valle de México. Académica de la Universidad Politécnica de Baja California. Experiencia en Recursos Humanos, Capacitación y Administración. Estudios de Posgrado en Educación.

María Amparo Oliveros Ruiz: Maestra de tiempo completo de la Universidad Politécnica de B.C., dedicada a la investigación, con grado en Doctorado Educación Superior de Ingeniería, y pertenece al programa Nivel I del programa SNI (Sistema Nacional de Investigadores hasta diciembre 2016).

Víctor Nuño Moreno: Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California, Ingeniero Mecánico Electricista, con Maestría Administración Industrial y Maestría en Sistemas y Procesos de Manufactura, con Doctorado en Ingeniería.

¿Qué valoran los estudiantes de un profesor memorable? Un estudio de caso sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre, Universidad del Litoral, Argentina

Resumen: El trabajo se enmarca en un proyecto de investigación sobre prácticas educativas en la formación de los profesores de Historia y Geografía de tres universidades argentinas. En este caso se analizan los resultados obtenidos en la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Se realizaron grupos de discusión y los estudiantes de Historia pudieron hablar sobre sus “mejores” profesores. Se les preguntó qué aspectos los hacen memorables y qué aprendizajes lograron en sus clases. Si bien cabría esperar que los más valorados fueran aquellos que se destacan por su pasión intelectual, el compromiso con la educación, la tendencia a la construcción de un pensamiento crítico o el buen trato con los alumnos, ello no siempre resulta así. Las contradicciones entre algunos de los aspectos resaltados llevan a cuestionar y repensar cómo se construye el conocimiento, y qué nociones de enseñanza y aprendizaje están presentes en las instituciones de educación superior en Argentina.

Palabras clave: profesor memorable, educación superior, mejores prácticas

Abstract: The work is part of a research project on educational practices in the training of Teachers of History and Geography of three Argentine universities. In this case the results of the Autonomous University of Entre Rios are analyzed. Focus groups were conducted and history students could talk about their “best” teachers. They were asked what aspects make them memorable and what learning achieved in their classes. While one would expect that the most valued were those who stand out for their intellectual passion, commitment to education, the trend to build critical thinking and good treatment of students, this is not always so. The contradictions between some of the highlighted aspects lead to question and rethink how knowledge is constructed, and what notions of teaching and learning are present in the institutions of higher education in Argentina.

Keywords: Memorable Teacher, Higher Education, Best Practices

Una investigación sobre las buenas prácticas de los profesores memorables

La investigación actual, recupera una línea de indagación que comenzó varios años atrás, en sucesivos proyectos (Lossio et al, 2011; 2013), y se centra en el estudio de profesores memorables de Geografía e Historia en tres universidades argentinas: Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Río Cuarto y Universidad Autónoma de Entre Ríos.¹ El objetivo general es caracterizar las prácticas de enseñanza de profesores memorables en la universidad pues conocer qué hacen, cómo y por qué, puede aportar a la mejora de las prácticas de otros docentes (Bain, 2007, Litwin, 2008). Se focaliza en las siguientes preguntas: ¿qué son los profesores memorables?, ¿cuáles aspectos de sus prácticas hacen que sus alumnos los reconozcan como profesores memorables?

La metodología general asumida por los integrantes del proyecto es cualitativa de corte interpretativo correspondiente a la perspectiva epistemológica constructivista. La investigación se aborda a partir de estudios de casos, el criterio de selección es que sean casos reputados, es decir, que tengan una valoración y reconocimiento social compartido, por parte de los estudiantes, en las disciplinas seleccionadas. Se arriba a ellos a través de información obtenida de alumnos y de graduados universitarios. Se realizan grupos de discusión y encuentros informales donde los participantes pueden explicitar a quiénes consideran sus mejores profesores.

¹ Proyecto CAI+D (Curso de Acción para la Investigación y Desarrollo) dirigido por Oscar Lossio, número de Resol. 321/13 del Consejo Superior de la UNL. Si bien su aprobación es de 2013 el equipo viene trabajando en esta línea de investigación desde 2009. Integrantes del equipo: Mariela Coudannes, Florencia Panigo, Lucía Ferrero, Jéssica Kees y Lucrecia Alvarez.

¿Qué son los profesores memorables y qué aspectos de sus prácticas los convierten en tales?

El cuerpo de trabajos de investigación orientados a la búsqueda y comprensión de buenas prácticas de enseñanza, tanto del ámbito nacional como del internacional, han sido desarrollados principalmente por especialistas provenientes de las ciencias de la educación y, en general, no han focalizado en los aspectos disciplinares en la elección de profesores memorables.

Un referente ineludible es el estadounidense Ken Bain, director del Centro para la Excelencia de la Enseñanza de la Universidad de Nueva York. Su libro “Lo que hacen los mejores profesores universitarios” (2007) explicita resultados de la investigación que desarrolló durante más de quince años, incluyendo cerca de una centena de profesores en diferentes universidades de los Estados Unidos. De esta manera logró caracterizar las prácticas de los denominados por sus alumnos como “profesores extraordinarios”, indagando qué hacen en sus prácticas de enseñanza y cómo las piensan.

Las conclusiones principales del estudio se derivan de seis interrogantes (...) En primer lugar ¿Qué conocen los buenos profesores? Además de su asignatura, están al día con otros campos y son intelectual, física y emocionalmente aptos para enseñar y ayudar a aprender. ¿Cómo preparan sus clases? Con un gran esfuerzo intelectual. ¿Qué ansían de sus estudiantes? Siempre más, pero justa y razonablemente. ¿Qué hacen al enseñar? Crean siempre un clima favorable para el aprendizaje. ¿Cómo se relacionan con los estudiantes? Confían en ellos y los respetan. Finalmente, ¿cómo evalúan? Sistemática y justamente, como parte de los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. (...). Una de las fuentes estuvo constituida por las opiniones de los estudiantes, con la reserva de no confundir popularidad con buena enseñanza, sino centrándose en los docentes cuyos estudiantes habían quedado generalmente satisfechos con su enseñanza y se sentían alentados a proseguir aprendiendo. (Alvarez y Sarasa, 2010:sd)

En Argentina se destacan, entre otros autores, investigadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata que conforman el GIEEC (Grupo de investigación en Educación y Estudios Culturales). Luis Porta, Zelmira Álvarez y María Cristina Sarasa (2010a), y equipo, proponen el método biográfico – narrativo para caracterizar a los “profesores memorables”, es decir, aquellos que son identificados como excepcionales por sus alumnos y que son generadores de buena enseñanza. También sugieren la recuperación de los planteos de Fenstermacher y Soltis que realizan una caracterización de diferentes “enfoques” de la enseñanza, a los que denominan: el “enfoque del ejecutivo”, el “enfoque del terapeuta” y el “enfoque liberador”.

En el primero, el aspecto priorizado es la eficacia en la actividad del docente, su propósito principal es instruir al alumno en el conocimiento y en la adquisición de ciertas competencias. Sus antecedentes teóricos se hallan en el positivismo y en el conductismo psicológico.

El segundo prioriza lo que el alumno singular es y lo que puede llegar a ser, su propósito principal es el desarrollo de la personalidad del estudiante, su autoestima y su autenticidad. Sus antecedentes se encuentran en la psicología humanista, en la pedagogía crítica y en la filosofía existencialista.

El tercero, prioriza la calidad del contenido, entendiendo que «calidad» incluye la «manera» de dar clase y «las virtudes morales e intelectuales se consideran una parte del contenido». Su propósito es liberar la mente del estudiante para que llegue a practicar una libertad activa en un marco de responsabilidad humana. Sus antecedentes se encuentran en parte en la psicología cognitiva, pero sus fundamentos provienen de la filosofía [(...) de la] paideia griega. (...) Entre las virtudes morales, mencionan «la honestidad, la integridad, la disposición imparcial y el trato justo» y entre las virtudes intelectuales mencionan «la racionalidad, la amplitud de espíritu, la valoración de las pruebas, la curiosidad, un hábito mental reflexivo y un escepticismo prudente». (Flores y Porta, 2013:38-9)

Dentro de la última categoría, el profesor emancipador no sólo propiciará la crítica a lo establecido sino también impulsará a los estudiantes a convertirse en actores sociales claves que proponen soluciones.

En términos generales, las investigaciones plantean que los “profesores memorables” se destacan por: la pasión intelectual, el compromiso por la enseñanza, el entusiasmo hacia la docencia, la solidez académica, el visualizarse como aprendices continuos, la calidez en el trato con los alumnos

y las altas expectativas que poseen para el progreso intelectual de aquellos. Sus clases son un ámbito para el aprendizaje efectivo, son capaces de reflexionar sobre sus formas de pensar en la disciplina y de poder ayudar a los estudiantes a fundar sus propios juicios y razonamientos en el campo, desafiándolos intelectualmente. Los profesores estudiados dan cuenta de la importancia de la reflexión epistemológica y teórica en sus disciplinas. Definen estilos de enseñanza basados en la argumentación, el análisis de textos y autores, la problematización del contenido, la explicitación de la propia postura estableciendo diálogos con otras y la promoción del pensamiento crítico. Se entiende por este último las capacidades de desnaturalizar lo evidente, examinar las acciones cotidianas (como consumidor, como ciudadano, en la vida personal, etc.), poder decidir en qué creer o qué hacer, y otras relacionadas con operaciones específicas como comparar/contrastar, clasificar/definir, analizar/sintetizar, jerarquizar/secuenciar, relacionar, conceptualizar, contextualizar, argumentar, detectar asunciones sin fundamento y reflexionar sobre el propio conocimiento (Castellano, 2007).

Si bien los autores que trabajan pensamiento crítico abundan sobre los problemas de su construcción en la etapa escolar (Benejam y Pagès, 1998; Paez, Arreaza y Vizcaya, 2005; Hervás Avilés y Miralles Martínez, 2006), numerosos inconvenientes se presentan también en la universidad donde las rutinas expositivas son fuertes y las relaciones jerárquicas profundas, lo que puede obstaculizar el desarrollo de la autonomía en relación con el conocimiento. Esto tendría amplias consecuencias sobre la formación de profesores, sobre las características que adopten las prácticas docentes de los que recién se inician en los distintos niveles del sistema educativo.

Apreciaciones sobre uno de los casos estudiados

En el presente artículo se focaliza sobre una parte del proyecto, relacionado con el Profesorado de Historia de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos (Argentina). Se realizó un grupo de discusión, técnica para investigar los tópicos que recorren la intersubjetividad –sea para afirmarlo como para discutirlo- y registrar lo que efectivamente se articula en el habla de las personas que participan (Canales Cerón y Binimelis Sáez, 1994). Así los estudiantes opinaron sobre sus mejores profesores y cómo construyen conocimiento en sus clases, entre otros temas. Durante el diálogo surgieron numerosas cuestiones y nociones comunes que pudieron ser codificados fácilmente para el análisis, una vez que se transcribieron las grabaciones. Muchos de ellas coincidían con los principales postulados de los estudios nacionales e internacionales citados.

Se les preguntó qué aspectos los hacían memorables y qué aprendizajes están vinculados a sus prácticas de enseñanza. Los interrogantes se plantearon abiertos y algunos de ellos fueron: “¿Qué buenos docentes tuvieron en la carrera hasta hoy? Si tuvieran que definir desde su experiencia qué es un buen docente ¿qué dirían? ¿Hay algún docente que van a recordar cuando se gradúen? ¿Por qué, en qué se destaca de otros docentes? ¿Cómo eran sus clases? ¿Qué predominaba en ellas? ¿Cuáles eran las estrategias y las actividades? ¿Cómo se trabajaba con la bibliografía? ¿Cómo evaluarías tus aprendizajes? ¿Les enseñaba a pensar críticamente? ¿Por qué? ¿Crees que tuvo influencia en tu manera de entender y de estudiar la historia? ¿Qué tomarías de él o en ella en tus futuras prácticas docentes?”

En un primer momento reaccionaron con timidez pero luego fueron expresando/debatiendo cuestiones muy relevantes. Según los y las estudiantes:

- Los docentes memorables no son solo los que “transmiten” conocimientos. Son los que tienen un amplio conocimiento y un buen ejercicio profesional de la práctica, es decir, cuando esta es consciente y coherente con su discurso. Se nota cuando saben mucho, les gusta su materia y se forman permanentemente.
- Los que apuntan a la comprensión y a la construcción de conocimiento en los estudiantes, ayudando, por ejemplo, a entender los textos. Los que saben preparar sus clases, con diversidad de recursos, para lograr esa comprensión. Ejemplos de distintas opiniones:

Un docente que sabe y logra hacerse entender y buenos constructos en los alumnos, eso es un buen docente.

Me pareció que X era bastante bueno porque era muy motivador, es como si se daba cuenta que tenía que motivar para que sigas y que la experiencia de rendir sea menos traumática a fin de año. Te da también la oportunidad de dar un tema en primer año, que no es el año más difícil pero sí porque uno recién empieza.

Sabía preparar muy bien sus clases, en mi caso llegaba al objetivo. Su explicación me servía mucho para leer luego los textos, tenía muchos recursos, una buena didáctica, además de los conocimientos...

- Los que hacen pensar, reflexionar sobre los contenidos de la asignatura, pero también en relación con la acción social. Los que abren el debate y no lo consideran una pérdida de tiempo en su clase, los que propician que el alumno elabore su propia visión. Los que articulan la teoría con la práctica, los textos con la realidad. Ejemplos de distintas opiniones:

Su forma de expresarse, de transmitir el conocimiento llevaba a una reflexión propia. Otro profesor articulaba muy bien la teoría con la práctica, los textos con la realidad, me gustó mucho, otros profesores no dan lugar. Nos enseñó a pensar críticamente.

... sobre todo teniendo en cuenta los tiempos que estamos viviendo que necesitan de la acción social de las personas, creando buenos ciudadanos que se comprometan socialmente, eso es ser ético, con ganas de enseñar más allá de sus cuestiones personales. Eso se trasmite al alumno.

Hay quienes tienen un amplio conocimiento pero no dejan lugar a la discusión. Sienten que pierden el tiempo de clase.

- Un docente que tiene o haya tenido militancia social puede transmitir su experiencia, puede demostrar ser una persona luchadora pero no necesariamente crítica o que promueva la criticidad. Ejemplos de distintas opiniones:

Hay profesores que no son muy abiertos a las críticas y cuando te dan el espacio para expresarte puede sonar a trampa, pero a veces es real y también esos profesores te reconocen personalmente, te das cuenta cuando te saludan en la calle. Son también buenas personas.

El docente que acepte tus errores, que no te «baje línea». Que no te diga «vos tenés que pensar así», tenés que tener tu postura.

Una persona que tiene un bagaje en cuanto a conocimiento, en cuanto implementa la clase, pero también que sea pluralista porque nosotros no vamos solo a enseñar historia sino a formar ciudadanos que tienen que vivir en democracia y libertad sobre todo para los que han vivido siempre en democracia, que aprendan a valorarla.

- Los profesores/as no se pueden comparar ya que tienen distintas formas de ser y posturas. “Si pienso en X pareciera estar detrás de una vitrina, en cambio XX ¿está tan conectado con la realidad?” Un buen docente en este caso es aquel que utiliza conceptos poderosos para poder criticar la realidad. Posiblemente se diferencian por la formación y las experiencias que han tenido.
- Los que muestran un posicionamiento ético y dan un buen trato a alumnos y alumnas. Aquellos docentes que establecen una relación más horizontal con los alumnos.

No se siente uno más chico por ser estudiante. Cuanto más sencillo, cuanto más humilde como persona es el docente y más conocimiento tiene, es más grande. Esas son las cosas que vamos a recordar.

- Los que son pluralistas y forman en libertad y democracia. Los que los aceptan y los respetan (no solo los “toleran”), y con los que se puede conversar de “igual a igual”.

Un buen docente es el que te da la idea de pensar, de enseñar con una perspectiva ética, el trato cálido, no solo ese docente que te instruye y te enseña contenidos, sino también que te plantea esa posibilidad de que vos pensés lo que te están dando, de reflexionar, que te ayude con los textos, que te plante preguntas que no te has planteado, o que te guíe en cosas que no entendés... Un buen docente no es solo la persona que te transmite los conocimientos.

En el grupo de discusión, alumnos y alumnas también dijeron que en las clases de las asignaturas pedagógicas de su carrera de Profesorado se debate más que en las específicas (de Historia). Sin embargo, opinaron que hay mucho de positivismo en las formas de enseñar de sus docentes, y menos en su concepción historiográfica. Aludieron a creencias compartidas sobre la Historia que no sería solamente un conjunto de hechos, fechas y personas sino un conocimiento que se construye y sirve para emancipar, abrir puertas, ayudar a interpretar diferente “las cosas”, permite orientar.

Sin embargo aparecieron contradicciones cuando dijeron que valoraban a los docentes que muestran un gran conocimiento de sus temas, los que han leído muchísimos libros y son capaces, por tanto, de dar muchísimos detalles. Para algunos eso “deslumbra”, para otros es intimidante, no invita a participar. Para los primeros son clases “sorprendentes” por el nivel de información que maneja el profesor. Ejemplos de distintas opiniones:

X tiene tanto conocimiento, tanto libro leído, que le queda «grande» la clase... sabe tanto de muchos temas, que no sabés por dónde empezar a estudiar la materia.

Daba tanta información y te trasladaba a un paisaje de la época que enseña, asombraba el detallismo, uno decía de dónde saca tanta información, me asombraba tanto detalle...

Esta persistente fascinación por la erudición exige repensar las nociones de conocimiento disciplinar y cuál es la conexión que establecen los profesores con la epistemología de la enseñanza en las instituciones de educación superior. Según Bain y equipo, los profesores extraordinarios pueden ser eruditos y estar actualizados en su materia pero además deben ser capaces de razonar de forma valiosa y original en sus asignaturas, poniendo el acento en las controversias y discusiones epistemológicas. Deben conocer los principios fundamentales y conceptos organizativos de su disciplina, o varias, y ponerlas en discusión para que otros puedan construir su propia capacidad de comprensión y fundamentar sus propios razonamientos. Es fundamental entonces que socialicen sus experiencias, las positivas y las negativas, y animen a los estudiantes a realizar su propia trayectoria que puede ser también de aciertos y fracasos (Alvarez y Sarasa, 2010).

Palabras finales

El presente trabajo retoma conceptos elaborados/ utilizados en investigaciones nacionales e internacionales sobre profesores “extraordinarios” o “memorables”. Las coincidencias son notables respecto de algunos resultados de las mismas ya que los contextos y organizaciones son muy diferentes en general. Sin embargo, aparece como una recurrencia el enorme reconocimiento de los estudiantes a las prácticas de enseñanza más horizontales y a aquellas que instan a la transformación social, o a la generosidad que pueden mostrar sus docentes en el proceso de construcción metodológica de la clase. Los estudios sobre cómo se enseña la disciplina histórica en la universidad todavía no se ha llevado a cabo en profundidad, la mayoría todavía apunta a los niveles previos del sistema educativos. Aspectos como la concepción de conocimiento particular (disciplinar) que tienen estudiantes y docentes merece ser indagada en sucesivas etapas del proceso investigativo.

REFERENCIAS

- Álvarez, Z. & Sarasa, M. (2010). Un estudio sobre la buena enseñanza en educación superior. *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario*. Instituto Superior de Formación Docente N° 81 (RIER), Miramar (Argentina).
- Álvarez, Z., Porta, L. & Sarasa, M. (2010a). Algunos aspectos teórico-metodológicos de la investigación biográfico-narrativa sobre los buenos docentes universitarios. *Actas de las I Jornadas sobre Pedagogía de la Formación del Profesorado: prácticas e investigaciones, en el marco del Bicentenario*. Instituto Superior de Formación Docente N° 81 (RIER), Miramar (Argentina).
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Benejam, P. y Pagés, J. (comps.) (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/ HORSORI- Universidad de Barcelona.
- Canales Cerón, M. & Binimelis Sáez, A. (1994). El grupo de discusión. *Revista de Sociología*, 9, pp. 107-119.
- Castellano, H. (2007). *El pensamiento crítico en la escuela*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Flores, G. & Porta, L. (2013). Urdimbre ética en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes: conjunción de intelecto y afecto en los profesores memorables. *REDEX. Revista de Educación de Extremadura*, 5, pp. 29-49.
- Hervás Avilés, R. M. y Miralles Martínez, P. (2006). La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia. *Educación*, 9, pp. 34-40.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lossio, O. & Ferrero, L. M. (2011). Profesores que promueven el pensamiento crítico en el nivel superior en disciplinas de ciencias sociales: ¿qué sentidos le otorgan a sus prácticas? *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado*. Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina).
- Lossio, O., Panigo, M. F., Cabral, A. C., Cerezoli, M. & Kees, J. (2013). Las huellas dejadas por los profesores memorables de Geografía de la universidad en las prácticas de enseñanza de los graduados de profesorado. *IV Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas*. Mendoza, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina).
- Paez, Haydée- Arreaza, E. y Vizcaya, W. (2005). Educar para pensar críticamente: Una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, pp. 237-263.

SOBRE LA AUTORA

Mariela Alejandra Coudannes Aguirre: Profesora regular responsable de la formación de profesores de historia en la Universidad Nacional del Litoral y en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Argentina). Directora del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente (INDI), dependiente de la primera universidad. Doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona (España). Co-directora de la revista académica "Clío & Asociados. La historia enseñada" (Argentina). Miembro de la International Society for History Didactics (Alemania). Investigadora del proyecto "Los jóvenes y la historia en el MERCOSUR" (Brasil, Argentina, Uruguay) y otros proyectos locales. Coordinadora de mesas redondas y expositora en eventos internacionales en Sudamérica y Europa.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

