

ISSN 2523-2452

Volumen 1, Número 2 — Octubre — Diciembre - 2017

Revista de
Educación
Básica

ECORFAN[®]



ECORFAN-Republic of Peru

Indización

- RESEARCH GATE
- GOOGLE SCHOLAR
- HISPANA
- MENDELEY

ECORFAN-Perú

Directorio Principal

RAMOS-ESCAMILLA, María. PhD.

Director Regional

SUYO-CRUZ, Gabriel. PhD.

Director de la Revista

PERALTA-CASTRO, Enrique. MsC.

Edición Tipográfica

IGLESIAS SUAREZ- Fernando, BsC

Edición de Logística

SERRUDO GONZALES- Javier, BsC

Revista de Educación Básica, Volumen 1, Número 2, de Octubre a Diciembre 2017, es una revista editada trimestralmente por ECORFAN-Perú. La Raza Av. 1047 No.- Santa Ana, Cusco-Perú. Postcode:11500. WEB: www.ecorfan.org/republicofperu, revista@ecorfan.org. Editora en Jefe: RAMOS-ESCAMILLA, María. ISSN 2523-2452. Responsables de la última actualización de este número de la Unidad de Informática ECORFAN. ESCAMILLA-BOUCHÁN Imelda, LUNA-SOTO, Vladimir, actualizado al 31 de Diciembre 2017.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente las opiniones del editor de la publicación.

Queda terminantemente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin permiso del Instituto Nacional de defensa de la competencia y protección de la propiedad intelectual.

Consejo Editorial

MONTERO-PANTOJA, Carlos. PhD.
Universidad de Valladolid, España

BLANCO-ENCOMIENDA, Francisco. PhD.
Universidad de Granada, España

SANCHEZ-TRUJILLO, Magda. PhD.
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México

AZOR-HERNANDEZ, Ileana. PhD.
Universidad de las Américas Puebla, México

RAMIREZ-MARTINEZ, Ivonne. PhD.
Universidad Andina Simón Bolívar, Bolivia

GARCIA-BARRAGAN, Luis. PhD.
Universidad de Guanajuato, México

ARANCIBIA-VALVERDE, María. PhD.
Universidad Pedagógica Enrique José Varona de la Habana, Cuba

TORRES-HERRERA, Moisés. PhD.
Universidad Autónoma de Barcelona, España

LINARES-PLACENCIA, Gilnardo. PhD.
Centro Universitario de Tijuana, México

Consejo Arbitral

TCM. PhD.
UPIICSA-IPN, México

SGE. PhD.
Universidad Autónoma de Nuevo León, México

GVJ. PhD.
Universidad Pedagógica Nacional, México

GIM. PhD.
Universidad Nacional Autónoma de México, México

SAO. PhD.
Centro de Investigación en Energía-UNAM, México

CBRC. PhD.
Universidad Autónoma Metropolitana, México

GGO. PhD.
Universidad Autónoma Metropolitana, México

MCD. PhD.
Universidad Autónoma Metropolitana, México

LBM. PhD.

Presentación

ECORFAN, es una revista de investigación que publica artículos en el área de: Revista de Educación Básica.

En Pro de la Investigación, Enseñando, y Entrenando los recursos humanos comprometidos con la Ciencia. El contenido de los artículos y opiniones que aparecen en cada número son de los autores y no necesariamente la opinión de la Editora en Jefe.

Como primer artículo está *Condiciones individuales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos, en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)* por HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, ROMO-REYES, María Magdalena y QUINTERO-GERALDO, Sarahi con adscripción en la Universidad de Guadalajara, como siguiente artículo está *Dinámicas organizacionales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara* por HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, PÉREZ-SANSALVADOR, Eva Concepción y ROMO-REYES, Magdalena, como siguiente artículo está *Propuesta de escala para identificar hábitos, conductas y actitudes de niñas y niños participantes en programas de tutorías desde la expresión del padre de familia* por RIVERA-IRIBARREN, Maricel, REYES-ZAZUETA, Estephany, MARTÍNEZ-LÓPEZ, Ilse Gisell y CALDERÓN-SOTO, Lorena con adscripción en el Instituto Tecnológico de Sonora, como siguiente artículo está *El Planteamiento del problema como fuente de la hipótesis, el título y la propuesta de tesis* por OROZCO-OROZCO, José Zócimo con adscripción en la Universidad de Guadalajara, como siguiente artículo está *Educación intercultural y lenguas indígenas: Análisis de la reproducción de la desigualdad en el Estado de México* por NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy, PÉREZ-CERVANTES, Verulia, ARRIAGA-ÁLVAREZ, Emilio Gerardo y MORENO-COHAUILA, Rosalba con adscripción en la Universidad Autónoma del Estado de México, como siguiente artículo está *El desarrollo de valores cívicos y éticos en una IES* por LÓPEZ-BOTELLO, Felisa Yaerim, ROMERO-ROMERO, Araceli, GASCA-LEYVA, Michael E. y HERNÁNDEZ-PRIETO, María de Lourdes con adscripción en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, como siguiente artículo está *Prácticas y elementos requeridos en ambientes de aprendizaje universitario* por SOLÍS-SOLÍS, Alma Verena, RIVERA-MORALES, María Teresa, SALINAS-AGUIRRE, Consuelo y HERNÁNDEZ-CUETO, Jaquelina Lizet con adscripción en la Universidad Autónoma de Coahuila.

Contenido

Artículo	Página
Condiciones individuales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos, en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, ROMO-REYES, María Magdalena y QUINTERO-GERALDO, Sarahi	1-7
Dinámicas organizacionales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, PÉREZ-SANSALVADOR, Eva Concepción y ROMO-REYES, Magdalena	8-21
Propuesta de escala para identificar hábitos, conductas y actitudes de niñas y niños participantes en programas de tutorías desde la expresión del padre de familia RIVERA-IRIBARREN, Maricel, REYES-ZAZUETA, Estephany, MARTÍNEZ-LÓPEZ, Ilse Gisell y CALDERÓN-SOTO, Lorena	22-32
El Planteamiento del problema como fuente de la hipótesis, el título y la propuesta de tesis OROZCO-OROZCO, José Zócimo	33-47
Educación intercultural y lenguas indígenas: Análisis de la reproducción de la desigualdad en el Estado de México NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy, PÉREZ-CERVANTES, Verulia, ARRIAGA-ÁLVAREZ, Emilio Gerardo y MORENO-COHAUILA, Rosalba	48-62
El desarrollo de valores cívicos y éticos en una IES LÓPEZ-BOTELLO, Felisa Yaerim, ROMERO-ROMERO, Araceli, GASCA-LEYVA, Michael E. y HERNÁNDEZ-PRIETO, María de Lourdes	63-72
Prácticas y elementos requeridos en ambientes de aprendizaje universitario SOLÍS-SOLÍS, Alma Verena, RIVERA-MORALES, María Teresa, SALINAS-ÁGUIRRE, Consuelo y HERNÁNDEZ-CUETO, Jaquelina Lizet	73-83

Instrucciones para Autores

Formato de Originalidad

Formato de Autorización

Condiciones individuales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos, en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)

HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim†*, ROMO-REYES, María Magdalena y QUINTERO-GERALDO, Sarahi

Universidad de Guadalajara, Av. Juárez No. 976, Colonia Centro, C.P. 44100, Guadalajara, Jalisco, México

Recibido 2 de Octubre, 2017; Aceptado 8 de Diciembre, 2017

Resumen

En la Universidad de Guadalajara, así como en las Universidades Públicas en México, los cuerpos académicos (CA) son parte importante de la institución, al representar indicadores de calidad académica. De ahí que los profesores de tiempo completo (PTC), participantes en los CA. Sean quienes asuman la responsabilidad institucional de contribuir tanto de forma personal como colaborativa a través de los CA en el logro de esos indicadores, a través de su desempeño en las actividades sustantivas de docencia, investigación y extensión. En relación al trabajo que desempeñan como integrantes de cuerpos académicos, en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Los profesores se involucran en el desarrollo de múltiples actividades, que los lleva a una sobresaturación. Por ello, se realizó el estudio con profesores de todos los centros temáticos y regionales, así como en el Sistema de Universidad Virtual (SUV), con el objetivo de analizar las condiciones individuales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara. Los resultados mostraron que los PTC en la Institución, consideran estar saturados de trabajo por desempeñar múltiples actividades académicas, sumadas a las personales, lo anterior entre otros factores, se refleja en la disminución de su productividad académica, e influye en la generación problemas en su salud, estrés agudo y cansancio crónico. Los PTC de CUCBA, CUCS Y CUCOSTA, presentaron el mayor número de casos.

Cuerpos académicos (CA), profesores de Tiempo Completo (PTC) , Universidad de Guadalajara (UdeG) /PROMEP / PRODEP/ Productividad

Abstract

In the University of Guadalajara, such as in the Public Universities in Mexico, the academic groups (CA) are an important part of the institution, they represent the academic quality indicators. Therefore full-time teachers (PTC), participants in the CA, assume the institutional responsibility to contribute in a personal and collaborative way through the CAs in the achievement of these indicators, through their performance in activities of teaching, research and academic outreach. About the work that they perform as members of academic groups, within the framework of the Program for Improvement of Teaching Staff (PROMEP), now Program for Professional Teacher Development (PRODEP), teachers are involved in the development of multiple activities, which lead to over-saturation. For that reason, the study was carried out with teachers from all thematic and regional centers, as well as the Virtual University System (SUV), with the objective of analyzing the individual conditions of full-time professors who are part of the academic groups of the University of Guadalajara. The results showed that PTC in the institution, considered to be saturated with work due to multiple academic activities, in addition to personal activities, among other factor; it is reflected in the decrease in academic productivity, and influence the generation of problems in health, acute stress and chronic fatigue. The PTC of CUCBA, CUCS and CUCOSTA presented the highest number of cases.

Academic groups / Full-time professors (PTC) / University of Guadalajara (UdeG) / PROMEP / PRODEP / Productivity

Citación: HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, ROMO-REYES, María Magdalena y QUINTERO-GERALDO, Sarahi. Condiciones individuales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos, en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Revista de Educación Básica 2017. 1-2:1-7

† Investigador contribuyendo como primer autor.

*Correspondencia al Autor Correo Electrónico: omar.karim@copladi.udg.mx

Introducción

La Universidad de Guadalajara, ha contado con cuerpos académicos desde los inicios de la política pública y ha crecido el número de CA con los que cuenta la institución, principalmente en la evolución favorable de los consolidados y en consolidación, fortaleciendo el indicador establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el rubro de indicadores de capacidad académica. Esta evolución favorable de los cuerpos académicos, está vinculada con el avance en el número de profesores de tiempo completo con estudios de posgrado, el número de profesores reconocidos con el perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el número de académicos reconocidos por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y Creadores de Arte (SNCA) de la institución. En la Universidad se ha trabajado para mejorar y mantener los estándares de calidad en sus procesos sustantivos, medidos por estos indicadores, sustentados por su planta docente. De tal forma que los profesores que integran los cuerpos académicos, impactan directamente en las funciones sustantivas de la institución y su acción está delimitada por la estructura jerárquica formal y por su libertad de proceder dentro de la misma. (Tuirán, 2011)

Justificación

Para enero del 2017, La Universidad de Guadalajara contaba con 3,809 profesores de tiempo completo (PTC) de los cuales, 2,549 con reconocimiento perfil PRODEP; elementos que la posicionan como la universidad pública estatal con mayor cantidad de docentes reconocidos en dicho programa.

En relación a los cuerpos académicos (CA), la UdeG tiene registrados 481, lo que la ubica en tercer lugar comparada con sus homólogas estatales con relación a los CA consolidados (Numeralia-COPLADI, 2016). La magnitud de la institución y la relevancia que representa en el sistema de educación superior del país, es importante comprender las condiciones de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la UdeG, desde sus responsabilidades individuales y el contexto en el que se desarrollan, de ahí que sea necesario investigar las condiciones individuales de los profesores en los CA de la UdeG.

Problema

Los profesores de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara pertenecientes a CA, se enfrentan a una serie de presiones a nivel personal, para cumplir con los estándares de calidad académica institucional y formar parte de los esquemas nacionales que la SEP plantea, como son formar parte del SNI, SNCA, reconocimiento de perfil PRODEP, y niveles significativos de reconocimiento del CA. Situación que los lleva a involucrarse en múltiples actividades académicas, sacrificando en no pocas ocasiones su tiempo personal y familiar, afectando su desempeño general, y derivando en algunos casos, problemas emocionales o de salud.

Hipótesis

Las múltiples responsabilidades que tienen y las actividades no académicas que realizan los profesores de la Universidad de Guadalajara, impactan de manera negativa en aspectos personales y en su desempeño general.

Objetivos

Objetivo General

Analizar las condiciones individuales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara.

Objetivos Específicos.

-Identificar las responsabilidades individuales de los PTC que influyen en su desempeño general.

-Conocer el impacto de las actividades académicas de los PTC en su situación personal

Marco Teórico

Las organizaciones universitarias se caracterizan por ser instituciones altamente especializantes, con estructuras jerárquicas y con lineamientos formales que delimitan y orientan la acción de los actores que la conforman. En estas organizaciones existen estructuras informales que flexibilizan el quehacer de los académicos y colaboradores que las hacen funcionar. Dentro de las universidades los profesores que integran los cuerpos académicos, se presentan como un elemento colaborativo de importancia que impacta directamente en las funciones sustantivas de la institución y su acción está delimitada por la estructura jerárquica formal y por su libertad al proceder dentro de la organización. Las universidades son caracterizadas por disponer de reglamentos y lineamientos que delimitan el trabajo de sus integrantes; también son consideradas como organizaciones flexibles y pensantes, que moldean sus procesos constantemente en busca de la eficiencia.

Los profesores de tiempo completo colaboran en distintos entornos organizacionales, en principio lo hacen como integrantes del cuerpo académico, también como parte del departamento, del centro universitario que alberga al departamento y, en general, en la Universidad de Guadalajara. Es decir, se encuentran funcionando en un entorno determinado, donde se prioriza el contexto, que de acuerdo con Sánchez (2014) "...es el conjunto de factores que afectan a la persona, el grupo, el equipo o la organización en un determinado momento". Existen factores que influyen en la persona y su forma de actuar pueden ser: físicos, emocionales, así como las normas y costumbres sociales.

Metodología de Investigación

El trabajo se realizó con 398 profesores de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara, adscritos en centros universitarios o en el Sistema de Universidad Virtual, y que forman parte de un cuerpo académico.

En la elección de la muestra, se utilizó la fórmula de poblaciones finitas, con un factor de error máximo aceptable de .05, el porcentaje estimado de la cuota de la muestra fue de 15% del total de profesores y el nivel de confianza deseado del 95%. El cálculo se obtuvo mediante el software estadístico STATS, tomando como base 2,549 PTC de todas las categorías, con perfil PRODEP, a enero de 2017, (Número alia Institucional, disponible en <http://copladi.udg.mx/estadistica/numeralia>).

Tipo de investigación

La investigación se realizó con la integración de dos métodos, el cualitativo y el cuantitativo. La fase *cualitativa*, fue exploratoria y *descriptiva*,

En esta fase se aplicaron 13 entrevistas semiestructuradas a PTC de centros universitarios temáticos y regionales, para abundar en los temas más complejos del estudio, concretar la hipótesis, y sirvió como insumo para realizar el cuestionario usado en la siguiente etapa.

La siguiente fase de la investigación fue *cuantitativa deductiva*, se realizó mediante la aplicación de un cuestionario a los PTC integrantes de cuerpos académicos de todos los centros universitarios y el Sistema de Universidad Virtual de la UdeG. (Hernández, Fernández y Baptista, 2007).

Categorías de análisis

Para la sistematización de la información se establecieron las siguientes:

Categorías de análisis	Sub-categorías.
Responsabilidades individuales de los profesores en el cuerpo académico	-Múltiples roles institucionales, -Posiciones directivas -Roles extra institucionales -Saturación laboral -Responsabilidades extra académicas
Problemas individuales de los profesores	Problemas familiares, estrés agudo, cansancio crónico, falta de tiempo para actividades recreativas.

Tabla 1 Categorías de análisis

Fuente: elaboración propia

Respecto al análisis de los datos cuantitativos, se realizó un reporte descriptivo de los resultados del cuestionario a partir de la frecuencia de las respuestas obtenidas, se procesaron en el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS por sus siglas en inglés).

Se realizaron pruebas estadísticas para contrastar la información entre las variables más significativas del estudio,

Resultados

De los 398 profesores participantes en el estudio de todos los centros universitarios y del Sistema de Universidad Virtual; las respuestas obtenidas de acuerdo al sexo de los encuestados, está representada por 46% de mujeres y 54% de hombres.

Se consultó si el profesor desempeñaba algún otro cargo remunerado en la universidad, no tienen otra responsabilidad con sueldo en 76% de los casos y el 24% de ellos sí recibe un pago por ocupar un cargo adicional en la Institución; de estos últimos, las ocupaciones que ostentan se clasifican de la siguiente forma:

Tipo de puesto	Porcentaje
Directivo mando superior en un CU, el SEMS o el SUV.	21%
Directivo mando medio en un CU, el SEMS o el SUV.	71%
Directivo mando superior en la Administración General	1%
Directivo mando medio en la Administración General	7%

Tabla 2 Otro cargo remunerado que desempeña los PTC en la universidad

Fuente: elaboración propia

En el mismo sentido se quería saber si los profesores desempeñan otro cargo no remunerado en la Universidad. El 73% de los profesores no tiene otra responsabilidad; sin embargo, 107 PTC que representan el 27% sí ostentan uno o varios cargos sin sueldo. Los cargos no remunerados son: presidente o secretario de academia, miembro de junta académica, de comité tutorial, de órganos de gobierno, representante sindical, entre otros.

A continuación, la siguiente distribución de resultados:

Número de cargos no remunerados	Porcentaje de respuesta
Un cargo	33%
Dos cargos	38%
Tres cargos	14%
Cuatro cargos	8%
Cinco o más cargos	8%

Tabla 3 Cargos no remunerados que desempeñan los PTC en la universidad

Fuente: elaboración propia

En el estudio se encontró que 76% de los encuestados no tienen otra responsabilidad extra fuera de la Universidad; sin embargo 24% de ellos sí lo hacen; como ejemplo para responder dicha pregunta se presentaron las siguientes opciones: consultor, capacitador, docente en otra institución, funcionario de gobierno, dueño de una empresa o negocio, accionista, participante activo en alguna asociación civil o religiosa, entre otros. Así, de los profesores que tienen responsabilidades fuera de la institución, 70% mencionó desempeñar al menos una actividad, 20% realiza dos y el resto de tres a cinco. Es evidente que una parte importante de los profesores participantes en el estudio tienen más actividades adicionales a la docencia e investigación, incluso fuera de la universidad, este dato es relevante desde el punto de vista de la saturación de actividades que desempeñan. Por otra parte, se analizó los problemas individuales que tienen los PTC de la Universidad, en función de las múltiples actividades que realizan en la institución, para ello se realizaron tres pruebas estadísticas mediante tablas de contingencia con el fin de comprender mejor las condiciones expresadas por los académicos; los resultados porcentuales que se muestran a continuación, representan únicamente las respuestas afirmativas de los PTC a cada una de las condiciones:

Género del Profesor	Disminución de productividad académica	Problemas de salud
Mujer	40.7%	46.7%
Hombre	43.8%	34.3%
Género del Profesor	Problemas familiares	Estrés agudo
Mujer	25.9%	56.7%
Hombre	22.8%	38.7%
Género del Profesor	Cansancio crónico	Falta de tiempo para actividades recreativas o deportivas
Mujer	52.5%	72.9%
Hombre	41.7%	67.2%

Tabla 4 Problemas individuales de los profesores de tiempo completo por sexo.

Fuente: elaboración propia

Es indudable que el sexo de los profesores de tiempo completo tiene un efecto distinto en función a las condiciones consultadas; para el caso de las mujeres, los problemas de salud, el estrés agudo y el cansancio crónico muestran una diferencia considerable con sus homólogos hombres; esto puede estar relacionado con actividades extra que realizan en sus hogares; los hombres, únicamente mencionan tener más casos relacionados con la disminución de su productividad académica.

Al hacer el análisis de las respuestas de los consultados, por centro universitario, se encontró que los PTC del CUCBA, el CUCS y CUCOSTA presentan los mayores porcentajes en cansancio crónico, estrés agudo y la falta de tiempo para realizar actividades deportivas, como se observa en la siguientes figuras:

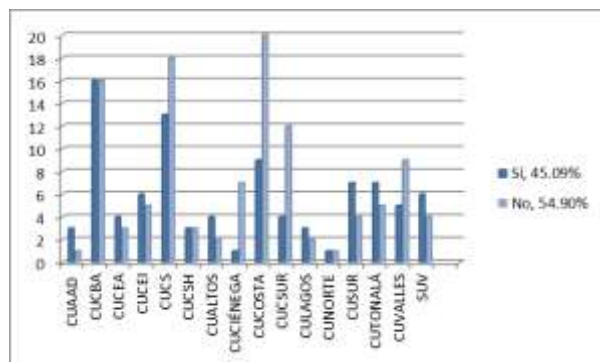


Gráfico 1 Cansancio Crónico de los PTC por Dependencia

Fuente: elaboración propia

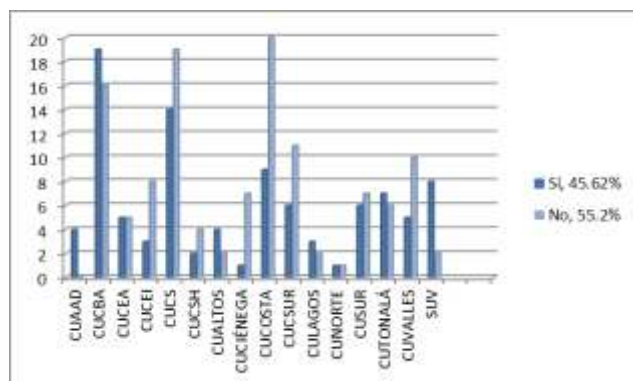


Gráfico 2 Estrés agudo de los PTC, por Dependencia

Fuente: elaboración propia

Respecto al estrés agudo, los PTC del Sistema e Universidad Virtual y el CUSUR y CUVALLES tienen un nivel de mención alto, dicho resultado contrasta con otros centros universitarios que por sus características y tamaño supondríamos un resultado similar, por lo cual debe ser investigado.

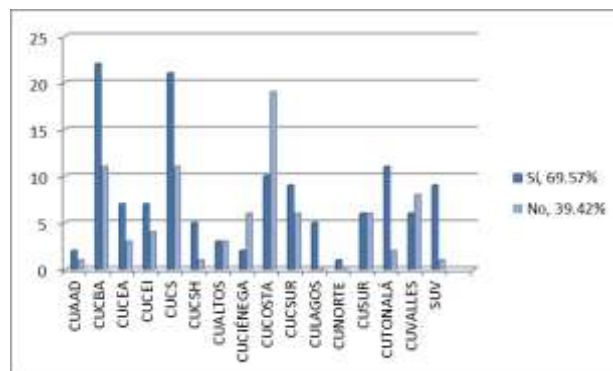


Gráfico 3 Falta de tiempo para realizar actividades deportivas

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Los PTC presentan una sobrecarga de trabajo, en función de ostentar un cargo directivo, una o varias responsabilidades no remuneradas como parte de sus actividades académicas y/o extra académicas, o por tener que realizar actividades administrativas.

La sobrecarga de actividades refleja en los PTC estrés agudo, cansancio crónico, problemas de salud y baja productividad académica y se presentan con mayor frecuencia en mujeres. Es evidente que se necesitan mejorar las condiciones de trabajo de los académicos para potencializar sus capacidades y abonar con mayor impacto a las funciones sustantivas de la universidad.

Referencias

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). Fundamentos de la Metodología de Investigación. México: McGraw-Hill.

Numeralia-COPLADI (2016). Disponible en: <http://copladi.udg.mx/estadistica/numeralia>.

Sanchez, R. (2014). Gestión y psicología en empresas y organizaciones. Madrid, España: ESIC editorial

Santos, J. (2004). Análisis de la acción organizada en la administración pública.
Sanchez, R. (2014). Gestión y psicología en empresas y organizaciones. Madrid, España: ESIC editorial.

Tuirán, R. (2011). La educación superior en México: avances, rezagos y retos. México D.F. Subsecretaría de Educación Superior.

Dinámicas organizacionales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara

HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim†*, PÉREZ-SANSALVADOR, Eva Concepción y ROMO-REYES, Magdalena

Recibido 2 de Octubre, 2017; Aceptado 8 de Diciembre, 2017

Resumen

En 1996 se fórmula la política pública del PROMEP, la cual se aprueba para la mayoría de las instituciones de educación superior del país, plantean una estrategia de mejoramiento del profesorado, organizados en cuerpos académicos que permitan la mejora de la educación superior de México y la soportan con financiamiento extraordinario para las IES. El presente trabajo pretende contextualizar, analizar, y reflexionar sobre los esquemas organizacionales en torno a los profesores de tiempo completo integrantes de los cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara, que permita comprender sus condiciones desde: las estructuras organizacionales formales e informales, la organización interna de los cuerpos académicos, las gestiones que realizan con su entorno, la toma de decisiones, entre otras, a partir de la perspectiva de los propios académicos, en el marco de la política pública del PRODEP, que permita identificar las fortalezas o debilidades del proceder de los cuerpos académicos dentro del modelo organizacional de la institución con respecto a éstos, y que sirva para disponer de elementos que permitan comprender su proceder y buscar mejorar sus condiciones de trabajo.

Cuerpos Académicos, profesores de tiempo completo, Dinámicas Organizacionales

Abstract

In 1996, the public policy PROMEP was conceived, which is approved by most of the country's higher education institutions, proposes a strategy for teacher improvement, organized in academic groups that allow the improvement of the Higher education in Mexico and support it with extraordinary funding for HEIs. This paper aims to contextualize, analyze, and reflect about organizational schemes around full-time professors who are members of the academic groups of the University of Guadalajara, who can understand situations such as: formal and informal organizational structures, the internal organization of the academic groups, the actions they carry out within their environment, the decision-making, and among other things, from the point of view of the academics themselves within the framework of the PRODEP public policy, which allows to identify the strengths or weaknesses the procedure of the academic bodies have within the organizational model of the institution in regard to these and that it helps to have the elements to understand its process and seek to improve its working conditions.

Academic Group, full-time professors, Organizational Dynamics

Citación: HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, PÉREZ-SANSALVADOR, Eva Concepción y ROMO-REYES, Magdalena. Dinámicas organizacionales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara. Revista de Educación Básica 2017. 1-2:8-21

† Investigador contribuyendo como primer autor.

*Correspondencia al Autor Correo Electrónico: omar.karim@copladi.udg.mx

Introducción

El presente trabajo de investigación, se plantea bajo el objetivo general del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PRODEP, antes PROMEP), en el cual se menciona “Mejorar sustancialmente la formación, la dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las IES como un medio para elevar la calidad de la educación superior” (PROMEP, 1996, p. 6).

Particularmente refiere en uno de sus objetivos específicos lo siguiente “Lograr consolidar cuerpos académicos de la IES con los perfiles apropiados que sustenten gran responsabilidad, calidad y competitividad en la formación de profesionales en todos los tipos y niveles de ES” (PROMEP, 1996, p. 6). Dentro de las universidades los profesores que en su conjunto integran los llamados cuerpos académicos, se presentan como un elemento colaborativo de importancia que impacta directamente en las funciones sustantivas de la institución y su acción está delimitada por la estructura jerárquica formal y por su libertad al proceder dentro de la organización.

La presente investigación pretende conocer las dinámicas organizacionales de los profesores de tiempo completo de la Universidad de Guadalajara integrantes de CA, si su integración obedece a intereses mayores al solo hecho de cumplir con la política pública u otros factores, así como detallar elementos relacionados con las dinámicas de grupos, los equipos de trabajo, el liderazgo, las condiciones organizacionales, entre otros, mismos que están relacionados con el quehacer de los profesores. Lo expuesto, permitió comprender mejor el funcionamiento de los cuerpos académicos y las condiciones que pudieran estar impactando a los profesores.

Justificación

La Universidad de Guadalajara en enero de 2017 contaba con 10,054 profesores, de los cuales 3,809 son de tiempo completo y 2,549 son reconocidos con perfil PRODEP; dichos elementos la posicionan como la universidad pública estatal con mayor cantidad de docentes reconocidos en dicho programa. Con respecto a los cuerpos académicos la UdeG tiene registrados 481 y está ubicada en tercer lugar en comparación con sus homólogas estatales con relación a los cuerpos académicos consolidados (Numeralia-COPLADI, enero 2017). Por la magnitud de la institución y la relevancia que representa en el sistema de educación superior del país, se hace necesario comprender las condiciones de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la UdeG, haciendo énfasis en la organización del colectivo de investigación, retomando elementos teóricos que ayudarán a identificar aspectos organizacionales y factores en los que se desenvuelven los profesores de tiempo completo integrantes de los cuerpos académicos en la universidad.

Problema

Para contextualizar la problemática es importante señalar que el origen de la Universidad de Guadalajara se remite a 1792 inicia su propia historia como universidad con su inauguración como solemne Real y Literaria Universidad de Guadalajara.

Como parte de una estrategia para simplificar la complejidad estructural, mejorar el desempeño y cumplir de mejor manera con su misión, en 1994 la Universidad de Guadalajara emprendió un nuevo modelo estructural, denominado Modelo en Red o Red Universitaria de Jalisco.

Bajo ese proceso, actualmente se cuenta con seis Centros Universitarios Temáticos, nueve Centros Universitarios Regionales, que manejan una oferta educativa adecuada a su entorno y el Sistema de Universidad Virtual en donde la propuesta educativa es por Web, pudiendo llegar a diferentes regiones, estados e inclusive países; a continuación, se enlistan estos centros.

Temáticos

1. Ciencias Económico Administrativas (CUCEA)
2. Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI)
3. Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH)
4. Ciencias de la Salud (CUCS)
5. Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA)
6. Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD)

Regionales

7. Centro Universitario de Los Altos (CUALTOS).
8. Centro Universitario de La Ciénega (CUCIENEGA).
9. Centro Universitario de La Costa (CUCOSTA).
10. Centro Universitario de Los Lagos (CULAGOS)
11. Centro Universitario del Norte (CUNORTE)
12. Centro Universitario de los valles (CUVALLES)

13. Centro Universitario de Tonalá (CUTONALÁ)

14. Centro Universitario del Sur (CUSUR).

15. Centro Universitario de La Costa Sur (CUCSUR).

16. Sistema de Universidad Virtual (SUV)

A principios de los años noventa la SEP, atendiendo las recomendaciones y tendencias internacionales, se propuso impulsar en las instituciones de educación superior estrategias que impactaran en la profesionalización del personal académico, convencidos que el éxito para lograr la calidad educativa estaba en disponer de docentes altamente capacitados.

Es así que en 1996 se da origen al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y que a partir del 2014 opera bajo el nombre de Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Dicha política pretende que las instituciones de educación superior se comprometan a:

- Completar la formación de profesores en activo para alcanzar los perfiles deseables.
- Definir el número de futuros nuevos profesores necesarios con los atributos deseables y prever su formación.
- Incorporar y reincorporar profesores.
- Mejorar la infraestructura de apoyo académico.
- Mejorar las normas internas y la gestión académica (PROMEP, 1996, p. 17).

Dichos compromisos, fueron y continúan realizándose por las instituciones de educación superior, sin embargo, la aplicación del PROMEP generó cambios organizacionales en las IES, así como en la vida académica de la comunidad universitaria.

En este sentido, las instituciones y los académicos están interesados en participar, ya que para ambos casos el ahora PRODEP les otorga incentivos económicos y prestigio; para las universidades, el logro del conjunto de indicadores como: profesores con doctorado, con reconocimiento del perfil deseable, la consolidación de los cuerpos académicos, entre otros, les permiten estar posicionadas como una de las mejores universidades del país, sumado a la mayor posibilidad de obtener recursos extraordinarios de otros fondos. Para los docentes igualmente conlleva beneficios similares con la posibilidad de desarrollar buena reputación dentro de la comunidad académica, ampliar sus redes de colaboración, acceder a mejores categorías como profesor en su institución y, en suma, lograr estímulos económicos y acceso a recursos extraordinarios para la realización de sus investigaciones.

En este sentido, el logro de los indicadores planteados y vinculados con beneficios económicos y prestigio, hace presuponer a diferentes autores como Acosta (2006 y 2009) y De Vries (2001), que la meta tanto de las instituciones como de los académicos tiene un matiz maquiavélico que es el alcanzar el máximo indicador para acceder a los beneficios que predispone la política pública, lo que se ha traducido en efectos no esperados en la implementación y desarrollo del PROMEP a nivel organizacional y de gestión.

Acosta puntualiza que se han generado cambios significativos en los esquemas organizacionales de las universidades, alineados y piloteados por reglas de competitividad que al no contemplar realmente la heterogeneidad y complejidad de las instituciones mexicanas provoca un desgaste organizacional en las mismas (2006).

Con base en la opinión de autores como Chavoya (2002), Pérez, R. (2011), Ibarra (2007), Castañeda J. (2010) entre otros, se pueden mencionar que entre los principales problemas que conlleva la política del ahora PRODEP en las instituciones de educación superior, se identifican: poca claridad en la conformación de los CA y en la toma de decisiones en los mismos, falta de lineamientos generales que coordinen el trabajo de los CA, reconocimiento formal por la institución del CA, por mencionar algunos.

Hipótesis

Los cuerpos académicos que se forman con fines académicos puros, que funcionan como un equipo de trabajo y su opinión es valorada como igual, tienen un buen nivel de consolidación.

Objetivos

Analizar las dinámicas organizacionales de los profesores de tiempo completo, en el cuerpo académico.

Marco Teórico

Las organizaciones son entes complejos, dinámicos y cambiantes que, para lograr el éxito, se necesita principalmente el talento humano, eficiencia en sus procesos internos y adaptación con el medio que los rodea, buscando que el conocimiento sea su ventaja competitiva más importante.

Estos elementos se potencializan en las instituciones de educación, debido a la existencia de múltiples esquemas organizacionales que en muchos casos operan al mismo tiempo, que a su vez evolucionan y se perfeccionan para lograr los fines establecidos y en donde el trabajo colectivo se torna estratégico y necesario.

Es a partir de la década de los noventa que en el sistema educativo mexicano se implementan una serie de programas y políticas dirigidas a la profesionalización de los docentes, destacando los siguientes: Programa de Estímulos a la Carrera Docente (PROESDE) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), cuyos objetivos se enfocan en gran medida a incentivar financieramente a los profesores-investigadores, al mismo tiempo que es una herramienta útil para evaluar su producción académica, lo cual eventualmente debería reflejarse en la mejora del sistema educativo.

Los profesores de tiempo completo colaboran en distintos entornos organizacionales, en principio lo hacen como integrantes del cuerpo académico, también como parte del departamento, del centro universitario que alberga al departamento y, en general, en la Universidad de Guadalajara.

Para comprender mejor a los cuerpos académicos y a sus integrantes, es importante tener en cuenta la concepción de un grupo y cuáles son las dinámicas básicas que los hacen funcionar, así, Kurt Lewin (1890-1947) fue precursor en la investigación sobre la dinámica de grupos, siendo el primero en conceptualizarla, definiéndola como aquel conjunto de fenómenos que tienen lugar en la vida de un grupo.

De acuerdo con Munné (1987), un grupo es una pluralidad de personas interrelacionadas para desempeñar un rol en función de unos objetivos comunes, más o menos compartidos y que interactúan según un sistema de pautas establecido.

Lewin (1973), explica que se tienen que dar dos condiciones fundamentales para que un grupo se considere como tal:

- Existencia de metas en común que los integrantes del grupo quieran conseguir.
- Existencia de una relación de interdependencia entre las partes.

Sin lugar a dudas, los cuerpos académicos son un grupo con fines comunes; en muchos casos no son legítimamente académicos, pero aparentemente los une el PRODEP.

El cuerpo académico ha sido conceptualizado como un grupo que persigue las metas comunes de sus integrantes, pero no necesariamente dicho CA trabaja y produce como un equipo, el cual se concibe como la interacción de “personas que hacen algo juntas” (Robbins & Finley, 2007, p. 21), sin embargo, la parte fundamental del equipo no es ese algo que hacen, sino el hecho de que lo hacen juntos. Los problemas usuales a los que se enfrentan los equipos son las metas confusas, roles poco claros, mala toma de decisiones, mal liderazgo, conflictos de personalidad, resistencia al cambio, feedback e información insuficiente, por mencionar algunos.

Para los detractores del PRODEP y de los cuerpos académicos, pueden tener como aliados los anteriores problemas que hacen fracasar los equipos de trabajo y que para el caso de los CA, que en muchos casos se formaron con el único fin de participar en la política pública y que de acuerdo con las reglas de dicho programa limitan hasta cierto punto su correcto funcionamiento. Aunado a esto es posible esperar que los profesores de tiempo completo manifiesten problemas relacionados con los mencionados anteriormente, ya que éstos pueden tener origen o soporte de la propia institución. Izquierdo, & Schuster, (2010 p. 13) consideran que uno de los factores que inciden en el funcionamiento deficiente de los cuerpos académicos ha sido en muchos casos la carencia de un liderazgo adecuado, lo que redundará en la dificultad para lograr mejores grados de consolidación.

Para el caso de los cuerpos académicos, se presupone que la mayoría de los líderes son elegidos por los propios integrantes y mediante dicho proceso, la toma de decisiones se realiza de manera democrática, sin embargo, es bien sabido que no todos los casos son así, además el líder tiene en su actuar el rumbo del CA.

Metodología de Investigación

El presente estudio se realizó a profesores de tiempo completo que pertenecieran a algún cuerpo académico y además que estuviera adscrito y activo en un centro temático, regional o en el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara.

Con base en la delimitación del estudio, el universo fue de población finita, ya que está basado en el número de profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos, en sus diferentes categorías y que para enero del 2017 ascendían a 2,549 PTC, según datos publicados por la Coordinación General de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad de Guadalajara (Número alia Institucional, enero de 2017, disponible en <http://copladi.udg.mx/estadistica/numeralia>).

Para determinar el tamaño idóneo de la muestra se utilizó la fórmula basada en poblaciones finitas, considerando el factor de error máximo aceptable del .05, igualmente se estableció el porcentaje estimado de la cuota de la muestra, mismo que fue de 15% del total de los profesores de tiempo completo de la Universidad y el nivel de confianza deseado del 95%; lo anterior, se calculó mediante el software estadístico STATS, resultando una muestra de 307 profesores de tiempo completo a consultar. Al respecto, se obtuvieron respuestas de 398 PTC'S lo que superó la muestra determinada.

Tipo de Investigación

Si bien existen múltiples estudios realizados sobre profesores de tiempo completo y cuerpos académicos en la propia universidad y en otras instituciones de educación superior del país, los objetivos que persiguió el presente estudio han sido poco abordados.

En este entendido, el estudio se desarrolló en cuatro etapas, la primera cualitativa, fue exploratoria “la cual se utiliza debido a que normalmente se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen dudas o no se han abordado antes” (Hernández et. al., 2007, p. 59), la cual se realizó a partir de una breve investigación, de esta manera se contextualizó el problema de investigación, se determinaron varias conjeturas iniciales y se identificaron algunas condiciones de los profesores de tiempo completo y del cuerpo académico en el marco del PRODEP.

La segunda etapa cualitativa, fue exploratoria y fue descriptiva, debido a que es un tipo de estudio que “busca especificar las propiedades, las características, los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (2007, p. 60). En esta fase de la investigación, se aplicaron 13 entrevistas semiestructuradas a profesores de tiempo completo de centros universitarios temáticos y regionales, lo cual permitió abundar en los temas más complejos del estudio, a concretar las hipótesis, a precisar las categorías centrales de la investigación y sirvió como insumo para realizar el cuestionario usado en la siguiente etapa.

La tercera fase de la investigación cuantitativa deductiva, fue descriptiva, la cual se realizó mediante la aplicación de un cuestionario a los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de todos los centros universitarios y el Sistema de Universidad Virtual de la UdeG. Las respuestas obtenidas, sirvieron para tener un panorama general de las condiciones organizacionales de los profesores, los colectivos de investigación y la institución, en el marco del Programa de Mejoramiento del Profesorado.

Por último, se determinó utilizar el tipo de investigación explicativa el cual “está dirigido a encontrar las causas de los eventos, sucesos y fenómenos físicos o sociales” (2007, p. 60) y así llegar más allá en la comprensión del fenómeno estudiado, en qué condiciones se da y como se puede intervenir para mejorar la situación actual. Lo anterior, se realizó mediante análisis estadísticos de las principales variables que impactan a los objetivos del estudio.

Métodos Teóricos

El presente estudio se realizó de acuerdo a la integración de dos métodos, el cualitativo y el cuantitativo, mediante la estrategia de la combinación, la cual busca que “el resultado de A se emplea como input para potenciar el B cuyo output constituye la finalidad de la investigación” (Bericat, 1998, p. 108). Dicha estrategia permitió la integración de los resultados cualitativos en el diseño del método cuantitativo consintiendo que la fortaleza de cada uno de los métodos compense las debilidades de ambos y potencialice en mayor medida la calidad de los resultados.

Primeramente, se aplicó el enfoque cualitativo que se basa en un esquema inductivo, “utiliza recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación” (Hernández et. al., 2003, p. 23).

Posteriormente, se utilizó el enfoque cuantitativo, que “emplea la recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición y análisis estadístico de datos numéricos, para establecer patrones de comportamiento” (p. 23). El enfoque antes citado, sirvió como el soporte medular para dar respuestas a las preguntas de investigación e hipótesis planteadas, a través de la construcción inductiva de categorías utilizadas deductivamente en el cuestionario.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados relacionados con los profesores de tiempo completo respecto al cuerpo académico, respuestas que permitieron conocer a detalle algunas características de las condiciones de trabajo y las gestiones que se realizan en dicho colectivo de investigación. Es necesario señalar que la muestra se compone de 46% de mujeres y 54% de hombres. En principio se consultó el grado de consolidación del cuerpo académico al que pertenece, de lo que resulta la siguiente distribución:

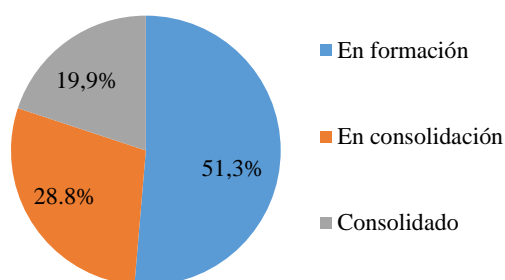


Figura 1 Grado de consolidación del cuerpo académico

Fuente: Elaboración propia

Es normal observar que la mayoría de los PTC pertenecen a cuerpos académicos en formación, incluso la distribución de los resultados es proporcional con los totales reportados en la Numeralia Institucional de la Universidad. Es importante destacar que, para el caso de la UdeG, la creación, disolución o combinación de cuerpos académicos se realiza con poco acompañamiento por parte de los directivos responsables de la academia de la institución y presupone ser uno de los factores del elevado número de cuerpos académicos en formación.

Cabe señalar que los cuerpos académicos con mejor grado de consolidación son aquellos que tienen entre sus integrantes a un mayor número de profesores de tiempo completo con nombramiento de investigador y que de acuerdo con la normativa deben cubrir menos carga horaria frente a grupo, en contraste con sus homólogos con el nombramiento de docente.

Respecto a los motivos que dieron origen a los cuerpos académicos, se identificó que la mayoría de los profesores mencionaron que la creación del CA es por interés de los integrantes; en una proporción similar se encuentran los formados por intereses de líderes académicos o directivos, tal y como se muestra a continuación:

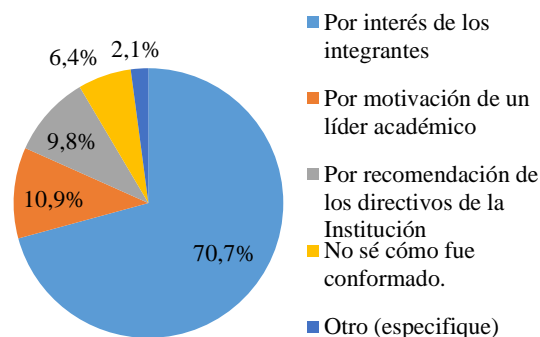


Figura 2 ¿Por qué motivo se conformó el cuerpo académico al que pertenece?

Fuente: Elaboración propia.

De la opción de respuesta “Otro”, varios profesores mencionaron que la conformación de los cuerpos académicos se realizó por indicaciones directivas, principalmente por los jefes de departamento, directores de división o por los secretarios académicos, el rector del centro nunca fue mencionado.

Con respecto a las dinámicas de los integrantes de los cuerpos académicos, se consultó sobre quién considera que toma las decisiones dentro de dicho grupo de investigación, la mayoría de los consultados respondieron que el rumbo del cuerpo académico lo deciden entre todos los integrantes, resultado coincidente con la anterior pregunta en donde para ambos casos en su mayoría tienen un espíritu democrático para el funcionamiento del colectivo de investigación (véase tabla 1).

Grado de consolidación	¿Quién o quiénes toman las decisiones al interior del cuerpo académico?				
	Todos sus integrantes democráticamente	Algunos de los integrantes	El líder del CA	El líder moral del CA	Otro
En formación	76.6%	11.9%	7.8%	1.6%	2.1%
En consolidación	78.6%	13.0%	8.1%	-	.3%
Consolidado	66.7%	17.3%	14.7%	-	1.3%

Tabla 1 Toma de decisiones por grado de consolidación del CA

Fuente: elaboración propia

Se observa claramente que los cuerpos académicos que toman decisiones de manera democrática, no necesariamente tienen un mejor grado de consolidación. Contrario a ello, cuando las decisiones son ejercidas por un líder o por algunos integrantes, el grado de consolidación del CA tiende a ser mejor.

En este sentido, se procedió a realizar un análisis con el objeto de aportar a la confirmación o rechazo de las hipótesis; a continuación, se muestra una tabla de contingencia que expone la situación que guardan los PTC que tienen la responsabilidad de ser líderes de algún cuerpo académico y que a su vez desempeñan un cargo directivo, una responsabilidad no remunerada (líder sindical, presidente de academia, integrante de una comisión del consejo universitari, entre otras) o que únicamente son académicos. Lo anterior, en el entendido de que el líder del CA es quien tiene el compromiso de guiar a los profesores para impulsar el desarrollo del cuerpo académico, considerado que su objetivo último es obtener el grado de consolidación.

Líder	En formación	En Consolidación	Consolidados
Directivo	54.2%	16.6%	29.2%
No directivo con responsabilidad no remunerada	53%	23.5%	23.5%
PTC	52.1%	35.4%	12.5%

Tabla 2 Líderes de cuerpo académico y grado de consolidación del CA

Fuente: elaboración propia

Como se observa, existe una diferencia considerable en los cuerpos académicos consolidados y que son liderados por profesores con un cargo directivo o con alguna responsabilidad no remunerada, en comparación con los guiados por académicos sin otra actividad extra, lo que hace suponer que la garantías que tienen los PTC por desempeñar alguna posición formal de gestión en la institución, proporciona condiciones favorables para el desarrollo del cuerpo académico.

Igualmente, se preguntó sobre la frecuencia de reuniones que tienen al año, con la intención de conocer que tan activos son los integrantes de los cuerpos académicos; al respecto, se identificó una alta heterogeneidad, ya que en promedio se llevan a cabo ocho reuniones anualmente; como máximo un profesor mencionó que su CA se reúne hasta en 60 ocasiones y como mínimo 29 académicos reportaron una reunión y 18 más mencionaron no reunirse en ninguna ocasión; estos últimos pertenecen a cuerpos académicos en formación y parecen ser grupos de investigación fantasma. En el entendido de que existe una fuerte tradición de apoyo del cuerpo estudiantil en múltiples actividades dentro de la universidad, se consultó si éstos participan en los cuerpos académicos; la pregunta estuvo encaminada a estudiantes de licenciatura y posgrado; para los primeros, mencionaron que sí participan en 47% de los cuerpos académicos de los que profesores encuestados y con respecto a los segundos, alumnos de maestría y doctorado, el porcentaje de participación se reduce a 35%. Para ambos casos, se identificó la percepción de los alumnos respecto al apoyo que brindan si realmente se traduce en un beneficio para los profesores y para el cuerpo académico:

Alumnos de Licenciatura	Resultado	Alumnos de posgrado	Resultado
Su apoyo es valioso para el CA	56.2%	Su apoyo es valioso para el CA	59.1%
Su apoyo es regular para el CA	38.2%	Su apoyo es regular para el CA	37.9%
Su apoyo es nulo, incluso complejizan el trabajo del CA.	5.6%	Su apoyo es nulo, incluso complican el trabajo del CA.	3.0%

Tabla 3 Participación de alumnos en el cuerpo académico

Fuente: Elaboración propia

Como se presuponía, el apoyo de los estudiantes es valioso en la mayoría de los casos y cuando menos es regular; sin embargo, si se analiza la pregunta anterior, es fácil identificar que son menos de la mitad de los encuestados los que mencionaron tener participación del cuerpo estudiantil en los grupos de investigación al que pertenecen, por tanto, varios CA no tienen este apoyo adicional que para sus pares académicos resulta favorable.

Continuando con los apoyos que puede, podría o disponen los profesores integrantes de cuerpos académicos, se consultaron dos temas básicos para el trabajo académico y colaborativo; el primero sobre la disponibilidad para utilizar espacio para realizar las actividades del CA y el segundo para conocer la facilidad que tienen los profesores para acceder a un equipo de cómputo. En el primer caso los académicos mencionan, con un 37% que siempre tiene disponibilidad para hacer uso de la infraestructura académica para realizar las labores de CA; por otro lado, existe un 11% de académicos que mencionan nunca tener acceso a éstos.

El equipo de cómputo resulta ser una herramienta indispensable para realizar las tareas que exige el CA, por ello el 45% de los PTC mencionaron que siempre tienen acceso a éste y el 12% manifiesta que nunca tienen acceso a dicho equipo.

En este contexto, se identificó que los profesores de tiempo completo con algún cargo directivo o con una responsabilidad no remunerada tienen mayores posibilidades de hacer uso de espacios para llevar a cabo las actividades del cuerpo académico. Contrario a lo anterior, los profesores que únicamente realizan actividades académicas no tienen las mismas posibilidades.

Con relación a la productividad académica, se consultó sobre la realización de actividades de índole administrativo que consumen tiempo de las responsabilidades académicas que tienen como profesores de tiempo completo y se obtuvieron las siguientes respuestas:

Opciones	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Elaboración de proyectos para obtener recursos	7%	16%	37%	24%	16%
Integración de expedientes	7%	15%	29%	26%	23%
Elaboración de informes	5%	14%	34%	25%	22%
Atención a evaluaciones	7%	16%	36%	25%	16%
Ejercicio de recursos	14%	14%	29%	22%	21%
Comprobación de recursos	14%	14%	19%	20%	33%

Tabla 4 ¿Cuáles procesos administrativos que realiza como integrante del cuerpo académico, consumen tiempo de sus responsabilidades académicas?

Fuente: Elaboración propia

Si bien parece lógico pensar que cualquier actividad administrativa debe restar en automático tipo para realizar las responsabilidades académicas, la pregunta buscó identificar las de mayor frecuencia; destacan principalmente la comprobación de recursos con 33%, la integración de expedientes con 23% y la elaboración de informes con 22%, muy cerca quedó el ejercicio de recursos.

Igualmente, se dispuso la opción de “Otros” para identificar alguna otra categoría de respuesta no considerada; sin embargo, los comentarios obtenidos no descubrieron nada nuevo, pero sí reflejan el sentir de algunos profesores.

Con la finalidad de conocer puntualmente esta problemática en los Centros Universitarios, se tomaron las variables que mayor porcentaje obtuvieron (comprobación de recursos, integración de expedientes y elaboración de informes) y se realizaron análisis desagregados resultando los siguientes gráficos:

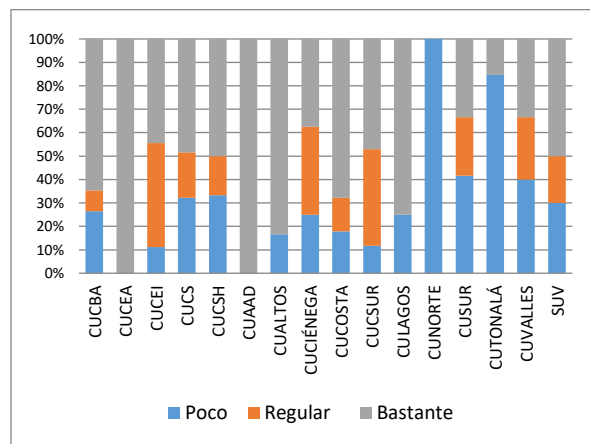


Figura 3 Proceso administrativo que consume tiempo por Centro Universitario: Comprobación de recursos

Fuente: Elaboración propia

En la gráfica anterior es posible apreciar que del total de los profesores encuestados integrantes de un CA del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) y el Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) consideran en mayor medida que la comprobación de los recursos consumen bastante tiempo de sus actividades académicas, por el contrario el Centro Universitario del Norte (CUNORTE) y el Centro Universitario de Tonalá (CUTONALÁ) consideran que es poco el tiempo que emplean en la dicha actividad burocrática.

A excepción de algunos, los centros universitarios regionales, mencionan que la comprobación de recursos no consumen tanto tiempo de sus actividades académicas, esto puede tener varias respuestas que no fueron consultadas en el presente estudio, pero que pueden suponerse en las siguientes razones: eficiente trabajo del equipo directivo y administrativo del CU, a la menor carga laboral de los PTC, mayor comodidad en su vida diaria por el lugar de establecimiento del centro universitario, la existencia de más procesos burocráticos, mayor conocimiento de los profesores para realizar dichas tareas administrativas, por mencionar algunas.

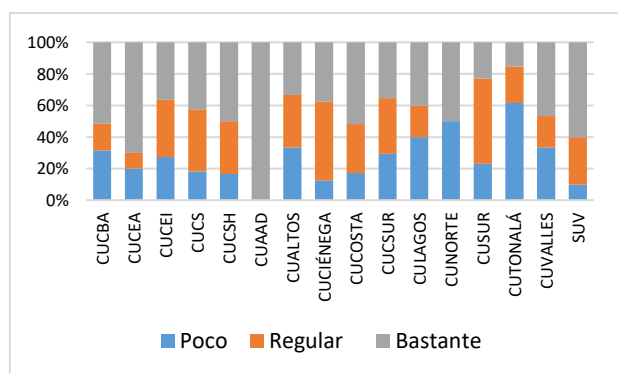


Figura 4 Proceso administrativo que consume tiempo por Centro Universitario: Integración de expedientes

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la integración de expedientes nuevamente el CUAAD manifiesta que esta actividad requiere bastante tiempo, de manera similar se presente en el CUCEA con el 70%. Repetidamente los Centro Universitarios Regionales del Norte y Tonalá, seguidos por el Centro Universitario de los Lagos (CULAGOS) consideran que sólo les toma poco tiempo la integración de los expedientes y que por lo tanto no intervienen en sus actividades académicas.

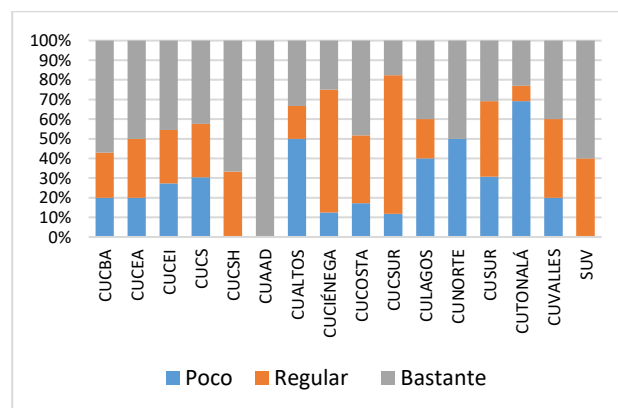


Figura 5 Proceso administrativo que consume tiempo por Centro Universitario: Elaborar informes

Fuente: Elaboración propia

Por último, el CUAAD reiteradamente menciona que elaborar informes relacionados al CA también requiere bastante tiempo, seguido del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), el Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA) y el Sistema de Universidad Virtual (SUV). Los Centros Universitarios que mayoritariamente consideran que estas actividades no requieren de bastante tiempo son CUTTONALÁ, CUSUR, CUCIÉNEGA. Analizando estas constantes se podría deducir que los profesores de tiempo completo que pertenecen a un CA de los Centros Universitarios regionales tienen mayor facilidad para realizar sus actividades académicas, mientras que en los Centro Universitarios metropolitanos no sucede de esa manera.

Conclusiones

Respecto a las dinámicas organizacionales de los profesores de tiempo completo en el cuerpo académico, es preciso puntualizar que, la mayoría de los actuales cuerpos académicos fueron formados por interés de los profesores y la toma de decisiones se realiza de manera democrática por todos sus integrantes.

Al respecto, se identificó que el origen o método de formalización del CA no tiene relación con su nivel de consolidación, por otro lado, sí existe una relación entre el grado de consolidación y la toma de decisiones, cuando se realiza por algunos de los integrantes o por el líder; dichos cuerpos académicos gozan de mejor grado de consolidación, en contraste con aquellos que optan por un sistema de decisiones democrático. En este sentido, cuando el liderazgo del cuerpo académico es ejercido por un profesor que ostenta un cargo directivo o tiene una responsabilidad no remunerada, el grado de consolidación es mayor; se puede explicar por tener más conocimiento de los procesos de gestión, administrativos o financieros, facilidad de interlocución con otros directivos o apoyo de personal externo al CA, entre otros.

Los cuerpos académicos que integran estudiantes como apoyo a sus actividades, tienen más posibilidades de tener un mejor grado de consolidación, principalmente cuando se trata de alumnos de posgrado, de acuerdo a su formación académica y experiencia, aportan más al trabajo del CA, permitiendo que los profesores de tiempo completo se centren más en el logro de sus responsabilidades.

Como uno de los ejes articuladores del presente apartado, se logró identificar la percepción de los profesores respecto a los procesos institucionales de los cuales son partícipes; en principio, los académicos de tiempo completo refieren que existen varias actividades administrativas que realizan y que les quitan tiempo de sus responsabilidades académicas, la de mayor abrumo laboral es la comprobación de recursos, seguida de la integración de expedientes y la elaboración de informes.

Bajo la misma línea es notorio que las actividades burocráticas que les consumen mayor tiempo de las responsabilidades académicas de los profesores, se manifiesta en mayor medida en Centros Universitarios temáticos y que se ubican en la Zona Metropolitana de Guadalajara; mientras que los Centros Universitarios regionales declaran que la comprobación de recursos, integración de expediente y elaboración de informes sí les consume tiempo, pero no necesariamente lo perciben como algo excesivo. Ante esto podría suponerse que existe mayor burocracia en los centros universitarios temáticos que en los regionales o mayor eficiencia de los equipos directivos y administrativos de los centros universitarios regionales.

Finalmente, parece un tanto evidente que si se desea que un cuerpo académico tenga mayor posibilidad de lograr el nivel más alto de consolidación debe ser liderado por un profesor con cargo directivo, quien debe asumir la responsabilidad de la toma de decisiones, tener apoyo de estudiantes de posgrado, acceso a espacios y equipo de cómputo para el trabajo colaborativo y tener soporte de los equipos administrativos para las tareas burocráticas.

Referencias

Acosta, A. (2006) "Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México" Revista de la Educación Superior 139, ANUIES. México.

Acosta, A. (2009). Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Castañeda, J. B. (2010). Los cuerpos académicos del PROMEP. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Chavoya, M. (2002). Institucionalización de la investigación en la Universidad de Guadalajara. Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

De Vries, W. (2001) "Gobernabilidad, cambio organizacional y políticas" Revista de la Educación Superior. Vol. 32 núm., 118. ANUIES. México

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). Fundamentos de la Metodología de Investigación. México: McGraw-Hill.

Ibarra, E. (2007). De la evaluación del Trabajo académico al reconocimiento de las trayectorias: por un nuevo modelo de carrera académica. En Gandarilla, J. (Comp.). Reestructuración de la universidad y del conocimiento (pp. 135-149). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Izquierdo García, Belinda; Schuster Fonseca, Juan; (2010). El liderazgo, un factor que contribuye al desarrollo de los grupos académicos en las universidades. Investigación Administrativa, Julio-Diciembre, 69-82

Lewin, K. (1973). Dinámica de la personalidad, 2da ed. Madrid, España: Ediciones Morata S.A.
Munné, F. (1987). Grupos, masas y sociedades. Barcelona, España: Promociones y Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
Pérez, R. (2011). Profesión académica y nuevas condiciones de producción intelectual. Universidad de Guadalajara, México.

PROMEPE (1996) Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones De Educación Superior, presentada al pleno de la Asamblea General de la ANUIES.

Robbins, H & Finley, M. (2007). Por qué fallan los equipos. Los problemas y como corregirlos. Barcelona, España: Ediciones Granica S.A.

Propuesta de escala para identificar hábitos, conductas y actitudes de niñas y niños participantes en programas de tutorías desde la expresión del padre de familia

RIVERA-IRIBARREN, Maricel^{†*}, REYES-ZAZUETA, Estephany, MARTÍNEZ-LÓPEZ, Ilse Gisell y CALDERÓN-SOTO, Lorena

Instituto Tecnológico de Sonora. Cd. Obregón Sonora México, 5 de febrero 818 Sur, CP 85000

Recibido 2 de Octubre, 2017; Aceptado 8 de Diciembre, 2017

Resumen

La implementación exitosa de un programa de tutorías implica contar con evidencia que permita identificar cómo ésta contribuye al desarrollo integral del menor desde la expresión de uno de sus principales actores: los padres de familia. Esta es una investigación cuantitativa descriptiva de tipo transaccional, en la que a través de la elaboración de una escala y su validación, se busca obtener un instrumento que permita identificar los cambios en hábitos, actitudes y conductas de los participantes en éstos. El desarrollo del estudio se llevó a cabo en dos etapas: 1) Diseño de la escala y 2) Validez de contenido y constructo, utilizando la técnica de Análisis Factorial Exploratorio (AFE), identificando seis factores como interpretables, los cuales cumplen con los criterios establecidos por los investigadores a partir de la propuesta de Méndez & Rondón (2012). Si bien el instrumento propuesto presenta evidencia de consistencia y coherencia, se identifican factores que pudieron intervenir en la validez y confiabilidad observada. En virtud de que este instrumento busca identificar el desarrollo integral logrado a partir de los cambios en hábitos, conductas y actitudes del tutorado, sería conveniente considerar el perfil esperado de éste al término del programa para el replanteamiento de la escala.

Tutoría, escala, validación

Citación: RIVERA-IRIBARREN, Maricel, REYES-ZAZUETA, Estephany, MARTÍNEZ-LÓPEZ, Ilse Gisell y CALDERÓN-SOTO, Lorena . Propuesta de escala para identificar hábitos, conductas y actitudes de niñas y niños participantes en programas de tutorías desde la expresión del padre de familia. Revista de Educación Básica 2017. 1-2:22-32

Abstract

The successful implementation of a mentoring program requires evidence to identify how it contributes to the child's integral development from the expression of one of the main users: parents. This is a descriptive quantitative research of a transactional type, which, through the elaboration of a scale and its validation, is expected to obtain an instrument to know about changes in habits, attitudes and behaviors of its participants. The development of the study was carried out in two stages: 1) Design of the scale and 2) Validity of content and construct, using the Factorial Exploratory Analysis (AFE) technique, identifying six factors as interpretable, based on the criteria established by the researchers based on the Méndez & Rondón (2012) proposal. The instrument proposal presents evidence of consistency and coherence, identifying factors that could intervene in validity and reliability. Since this instrument seeks to identify the integral development achieved from the changes in habits, behaviors and attitudes of the child, it would be convenient to consider the expected profile of the child at the end of the program for rethinking the scale.

Mentoring, scale, validity

[†] Investigador contribuyendo como primer autor.

*Correspondencia al Autor Correo Electrónico: maricel.rivera@itson.edu.mx

Introducción

Hoy en día la tutoría es considerada como una estrategia que permite alcanzar diferentes objetivos ya sea personales, académicos y profesionales, a través de la modificación de hábitos, conductas y actitudes que contribuyen al desarrollo integral de la persona. Para que éste se logre es conveniente contar con la colaboración de los diferentes agentes que mantienen una relación directa con el tutorado (Pantoja y López, 2016).

En este sentido surgen programas de tutoría como Peraj, con presencia internacional, el cual se basa en los resultados de investigaciones que sostienen que los logros educativos, la integración social y la buena ciudadanía, deben y pueden ser asequibles a todas las niñas y niños (Camargo, Higuera, Molina, Silva & Torres, 2015), su principal objetivo es apoyar a estudiantes de quinto y sexto grado de educación básica para desarrollar su potencial individual y social, mediante el establecimiento de una relación significativa con un joven universitario que funge como tutor (Jinich, 2016).

En el 2007 inicia como proyecto piloto dentro del Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Obregón; a partir de ese año a la fecha han trascendido 10 generaciones, con la participación de más de 400 niños y tutores, y se ha replicado la experiencia en sus unidades foráneas, cubriendo así las necesidades de desarrollo que el programa describe en sus múltiples áreas de impacto en el sur del Estado de Sonora.

Como lo establecen Pantoja y López (2016) para la implementación exitosa de un programa de tutorías es necesario contar con evaluaciones periódicas en donde se obtengan las opiniones de los principales actores del proceso, como lo son: tutorado, tutor, profesores y padres de familia, siendo estos últimos los que mantienen una relación más cercana con los principales beneficiarios de estos programas. Por lo que resulta necesario identificar la expresión de los padres de familia con relación a los cambios en hábitos, actitudes y comportamientos que tienen sus hijas e hijos a partir de su participación en éstos.

Peraj, se desarrolla en diferentes universidades del país, tal es el caso de la Universidad de Guanajuato, en donde se llevó a cabo una investigación para identificar el impacto que el programa ha generado en las niñas y niños participantes. Para ésta se exploraron los cambios en la autoestima, autoeficacia, relaciones intrafamiliares y desempeño escolar del menor. Entre los principales resultados se tienen que la tutoría influye en la autoestima de los estudiantes, particularmente en su autovaloración, mejora la unión familiar y disminuye la percepción de conflictos intrafamiliares según la percepción de los padres de familia (Romero, Ibarra, & León, 2017). Otra evaluación, es la llevada a cabo la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en el 2009, los principales resultados muestran que se lograron desarrollar relaciones afectivas y sociales más positivas y disminuyeron acciones de agresividad hacia sus pares, por ello se infirió que el programa logró beneficios positivos en las niñas y niños, e incluso en los tutores también se observó una influencia positiva, ya que al contribuir con la sociedad les permite desarrollar diferentes habilidades (Martínez & Manzano, 2011).

Una de las investigaciones más recientes, es un estudio piloto del impacto del programa de tutoría de Peraj sobre el riesgo escolar de las niñas y niños, el cual tenía por objetivo explorar el efecto de la participación en el programa en el riesgo de abandono escolar, fue aplicado a una muestra de 2.996 participantes de los cuales 1.937 participaban en éste y los 1.059 restantes corresponden al grupo de control. Entre los principales resultados se encontró que el mentoramiento realizado tiene un impacto positivo en la reducción del riesgo de abandono escolar así mismo a partir de los resultados se puede argumentar que la tutoría podría ser una alternativa adecuada para reducir el problema de la deserción escolar en México (Moreno y Garza, 2017).

Justificación

Realizar estudios sobre las acciones dirigidas a la comunidad toma mayor relevancia al involucrar a sus principales actores, ya que esto permitirá conocer más allá de los resultados que se puedan constatar día a día en las aulas donde se desarrollan. Los programas de corte social no puede limitarse al éxito temporal de sus implementaciones, requieren de estudios profundos que permitan valorar y mantener el alcance de su intervención.

Las instituciones de educación superior tienen un doble compromiso al realizar proyectos sociales, el primero de ellos es brindar un espacio para el acercamiento de los estudiantes a su realidad buscando retribuir a la sociedad lo que ésta le brinda y la otra es preparar profesionales comprometidos y dispuestos a tener una participación ciudadana desde su campo de acción; de ahí la importancia de conocer los aportes a sus actores (Avendaño, 2013).

Por ello resulta necesario contar con herramientas que ayuden a identificar los efectos que ha tenido la tutoría proporcionada en los hábitos, conductas y actitudes de los beneficiarios; así mismo, se busca brindar información para la toma de decisiones fundamentada y oportuna (Sandoval & Richard, 2003).

Problema

De acuerdo con datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2013) cerca de la mitad de los estudiantes que egresan del nivel básico en el país no continúan sus estudios, el 15.9% de adolescentes que logra matricularse desertarán en el primer año del nivel medio superior y uno de cada cuatro aprobará pero con un nivel de conocimientos menor al mínimo esperado. Mientras tanto, aquellos que han participado en algún programa de tutorías, han demostrado cambios positivos en aspectos cognitivos, afectivos y de rendimiento escolar (Correa, Arizaga y Lázaro, 2013).

En el caso de las tutorías en el ámbito educativo, la Secretaría de Educación Pública (2016), menciona que la evaluación dentro de los programas de tutorías es fundamental para llevar a cabo el seguimiento de la trayectoria académica de las alumnas y alumnos que estuvieron bajo la atención tutorial. Lo anterior implica desarrollar un proceso en el cual se identifiquen los cambios logrados en el estudiante. Por lo que es preciso identificar la expresión que tienen los diferentes agentes involucrados en el proceso (docentes, padres de familia, tutorados y tutores), con el fin de conocer aquellas áreas de oportunidad y poder mejorar esos aspectos que pudiesen afectar el desarrollo integral del tutorado (Secretaría de Educación Pública, 2016).

La acción tutorial implica una serie de responsabilidades compartidas entre los diferentes agentes. Tal y como afirman Pantoja y López (2016), ésta trasciende y va más allá, pudiéndose producir en cualquier situación y lugar cobrando especial relevancia en el contexto familiar. Por ello es preciso contar con la opinión del padre de familia, conocer su grado de implicación e identificar los cambios que su hija (o) ha tenido durante su estancia en un programa de tutorías. Por su parte De Ibarrola, Remedi, y Weiss (2014) mencionan que los padres de familia deben ser considerados como uno de los actores principales del proceso de tutorías, porque son ellos quienes contribuyen y aportan cierto valor para lograr cambios en el tutorado, así que desde ésta se deben considerar como colaboradores y agentes valiosos.

Peraj México ha logrado consolidarse como uno de los programas de tutoría que ha aportado múltiples beneficios a sus usuarios, lo cual ha sido confirmado a través de los testimonios de los participantes. Durante la implementación del programa se han aplicado los diferentes instrumentos proporcionados por Peraj México, los cuales buscan conocer la situación académica y socio-afectiva de las niñas y niños participantes, su comportamiento en el aula de clases, así como la identificación de datos generales socio-demográficos (Jinich, 2016).

Hasta el momento no se cuenta con un instrumento enfocado a conocer los cambios en hábitos, actitudes y conductas de las niñas y niños que participaron en el programa, por lo que resulta necesario contar con un instrumento válido y confiable que permita medir cómo la tutoría contribuye al desarrollo integral del menor desde la expresión de los padres de familia, tomando como referente las seis áreas de impacto que establece el programa a nivel internacional.

Por lo cual, se plantea la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las propiedades psicométricas de una escala para medir hábitos, actitudes y conductas de las niñas y niños del programa ITSON-Peraj?

Objetivo

Presentar evidencias sobre el diseño y validación de una escala que permita conocer hábitos, conductas y actitudes de niñas y niños participantes del programa ITSON Peraj desde la expresión de los padres de familia, con la finalidad de proporcionar una herramienta que contribuya a la toma de decisiones en las líneas de acción del programa.

Marco Teórico

Escalas de evaluación

Existen diferentes conceptos sobre las escalas de evaluación, sin embargo Campo & Oviedo (2008) aportan una conceptualización que subyace a las demás, así pues la define como “aquellas que se utilizan para cuantificar atributos, cualidades o propiedades, constructos o conceptos completamente teóricos”. Las escalas son utilizadas para medir la calidad en los estudios, además, brindan respuestas que son procesadas y a través de ello se obtienen puntajes que permiten obtener datos confiables. (Cascaes, Valdivia y Barbosa, 2013).

La literatura revela que existen tres tipos de escalas: Thurstone, Guttman y Likert. Aguilera, Catillo y García (2011), establecen que la escala tipo Likert se conforma por un conjunto de preguntas referidas a actitudes, cada una de ellas de igual valor, las cuales son respondidas indicando acuerdo o desacuerdo y generalmente se establecen cinco rangos que pueden ser tres, siete, o más.

A ésta también se le llama escala aditiva, ya que cada sujeto obtiene como puntuación global la suma de los rangos otorgados a cada elemento.

En este sentido se considera que los instrumentos de medición fungen como herramientas útiles para la recolección de datos. Cuando se pretende elaborar un instrumento es preciso tener claridad de los conceptos sobre constructos teóricos: medición, confiabilidad y validez. Los constructos pueden ser propiedades profundas medidas en ocasiones, de forma indirecta (Soriano, 2

Diseño y validación de un instrumento

La confiabilidad y la validez son las principales propiedades de medición sin embargo, la confiabilidad no se considera como exacta. Así mismo un instrumento puede llegar a ser confiable pero no necesariamente válido para una población en específico. Según Soriano (2014) el proceso de validación es permanente pero exige comprobaciones empíricas así que, no se puede afirmar que una prueba es totalmente válida sino que ésta presenta un grado aceptable de la validez para ciertos objetivos y población. La confiabilidad se refiere a la probabilidad de obtener los mismos resultados al aplicar el mismo instrumento.

Para la elaboración de escalas de evaluación Soriano (2014) en su investigación sobre diseño y validación de instrumentos de medición plantea una metodología para su construcción que consta de cuatro fases.

1) *Objetivos, teoría y constructo*, en la que se identifican los objetivos que se persiguen en la investigación, así como las teorías que la fundamentarán, delimitando así el constructo; 2) *Validación juicio de expertos*, quienes valoran de manera objetiva contenido y estructura del instrumento, evaluando así el constructo teórico y la pertinencia de cada uno de los ítems o reactivos del instrumento; 3) *Prueba piloto*, para ello se selecciona una muestra probabilística simple al azar, las características de la población para la prueba piloto deben ser similares a la muestra que se investigará; y 4) *Validación psicométrica*, el primer análisis al cual debe someterse el instrumento es a la prueba de unidimensionalidad del constructo, para proceder a la validación Análisis de confiabilidad y validez del instrumento. El autor expone que para determinar la confiabilidad de un instrumento éste debe ser sometido a una serie de análisis estadísticos, los más utilizados son la prueba Alpha de Cronbach, y el Análisis de Rasch.

Vilanova, García, y Señorino (2007) coinciden que una de las pruebas que permite determinar la validez de un instrumento es decir, la capacidad que éste tiene para demostrar estabilidad y consistencia en sus resultados es el Coeficiente Alpha de Cronbach el cual se basa en la consistencia interna del mismo. Un constructo se define como una variable que se encuentra en una teoría o esquema teórico, por su parte, la validez hace referencia al grado en que la medición que se obtiene de un instrumento mide lo que tiene que medir.

Por último retomando a Soriano (2014) es conveniente que todo instrumento pase por este procedimiento ya que así la información que se obtenga será válida y de utilidad de lo contrario se obtendrá información errónea que pueda afectar en la toma de decisiones.

Programas de tutoría

La tutoría entre iguales es considerada hoy en día como una herramienta que aporta resultados favorables en los contextos educativos, además permite lograr un aprendizaje colaborativo. La tutoría entre iguales es definida por Topping (2005 citado en Valdebenito y Duran, 2013) como la “adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda activa y apoyo de pares o compañeros”. Partiendo de lo anterior se requiere de un enseñante (tutor) y un aprendiz (tutorado) ambos logran a través de una interacción cercana objetivos que beneficien al tutorado.

Según Acevedo y Nayeh (2015) para que un programa de tutorías proporcione resultados exitosos es necesario determinar de manera clara sus líneas de acción, también compartir metas y objetivos, asimismo se deben implementar estrategias de evaluación con el objetivo de llevar a cabo un seguimiento al programa y así poder tomar decisiones de mejora.

Los programas de tutoría no solo se enfocan a apoyar el rendimiento académico de los tutorados, existen otros que contribuyen en el desarrollo integral, es así que la acción tutorial implica orientar al tutorado hacia la búsqueda de valores y principios que contribuyan al desarrollo de una vida personal y profesional de éxito. En ese sentido la tutoría es considerada entonces como permanente y debe visualizarse como una herramienta que aportará beneficios en el desarrollo integral del tutorado (Acevedo y Nayeh, 2015).

Áreas de impacto del programa Peraj

El programa de tutorías Peraj “Adopta un Amig@” desde su inicio establece seis áreas de impacto las cuales son consideradas por los tutores al momento de implementar la acción tutorial con la finalidad de impactar de manera positiva en cada una de ellas (Ochoa, 2016).

La descripción de cada una de las áreas fue establecida por Gortari, Navarrete y González (2010) en el manual de operación Peraj, siendo estas: 1) *Afectiva-formativa*, fortaleciendo la autoestima de los niños, facilitando la expresión de su afectividad y posibilitando su capacidad para establecer vínculos interpersonales; 2) *Social*, desarrollando sus habilidades sociales y creándoles un sentido de pertenencia, integración y compromiso social; 3) *Lúdico-cultural*, realizando visitas y actividades que permitan a los niños abrir su visión y enriquecer su bagaje cultural, científico y recreativo; 4) *Escolar-educativa*, mejorando su percepción y motivación con respecto a las actividades y fortaleciendo los hábitos de estudio; 5) *Motivacional*, ampliando sus aspiraciones profesionales y de vida; y 6) *Comunicación*, desarrollar competencias de comunicación verbal y escrita para mejorar su interacción con las personas.

Metodología de Investigación

Tipo de Investigación

Esta es una investigación cuantitativa descriptiva de tipo transaccional, en la que a través de la elaboración de una escala y de su aplicación, se busca obtener información con relación a los cambios en hábitos, actitudes y conductas una vez concluida su participación en el programa.

Los diseños de investigación transaccional o trasversal, son aquellos en los cuales se recolectan datos en un solo momento y tiempo determinado; mismo que tiene como objetivo, el describir variables y analizar su ocurrencia e interrelación en dicho momento (Hernández, Fernández & Baptista, 2014).

Así mismo, se retoman los lineamientos establecidos por el método descriptivo dentro del enfoque cuantitativo. El método descriptivo es utilizado para describir situaciones y eventos, es decir, cómo se manifiestan y cuáles son las características de un fenómeno determinado, por medio de una exposición ya sea narrativa, gráfica y/o numérica, con lo cual se busca detallar una determinada realidad estudiada (Abreu, 2014).

Por otro lado, Sierra (2012) menciona que este método conlleva a la recopilación y presentación ordenada de los datos encontrados.

Participantes

Se contó con la participación del 100% de la población que conformó el programa ITSON Peraj en unidades Obregón y Guaymas durante el período 2016-2017; de los cuales 26 eran madres (83.9%), tres padres (9.7%) y dos tutores de los menores (6.5%).

Métodos Teóricos

Fase 1. Diseño de la escala

La primer fase de este estudio consistió en el análisis de contenido, para lo cual se revisó literatura especializada que sirvió de base para la construcción del instrumento, bajo las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014) que implicó 1) definición conceptual a partir de referentes teóricos de hábitos, actitudes y comportamientos tomando como referencia las seis áreas de impacto del programa, 2) definición operativa y 3) desarrollo de los ítems del instrumento.

Fase 2. Validez y confiabilidad

Para lograr la validez de contenido, se utilizó la técnica de jueceo de expertos para validar los reactivos a partir de la propuesta teórica, quienes hicieron observaciones de redacción, sintaxis y contexto. En este proceso participaron cinco expertos en el área quienes poseen experiencia relacionada con el contenido temático y estructura del instrumento. La propuesta final se aplicó al 100% de la población (31 padres de familia) que conformaron el programa durante el período 2016-2017.

Para determinar evidencias de confiabilidad y validez y conocer la estructura de agrupación de los reactivos, se determinó en primera instancia el Alpha de Cronbach y posteriormente utilizar la técnica de Análisis Factorial Exploratorio (AFE). El análisis de datos se realizó a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) versión 21.0

A lo largo de los dos momentos de acumulación de validez estadística de la escala, los criterios para retener un factor o bien para conservar un factor susceptible a ser interpretado fueron los propuestos por Méndez & Rondón (2012), es decir que tuvieran cargas factoriales $\Rightarrow .35$ y que estuviesen integrados por lo menos por tres reactivos; en el caso de que un reactivo cargara en dos factores se tomó aquel que tuviese la carga más alta.

Primera solución factorial. Se solicitó una solución factorial libre en atención a la estructura teórica original de la escala.

Segunda solución factorial. Se solicitó una solución factorial exploratoria a seis factores, con el propósito de identificar el comportamiento de la escala.

Resultados

La primer versión de la escala quedó conformada por doce categorías que corresponden a las seis áreas de impacto del programa, siendo éstas: 1) autoestima, 2) apoyo emocional, 3) expresión de efectividad, 4) autocuidado, 5) enriquecimiento de su acervo cultural, 6) integración, 7) colaboración, 8) interacción, 9) sentido de pertenencia, 10) ampliar aspiraciones de vida, 11) habilidades comunicativas, 12) hábitos de estudio y un total de 54 ítems.

Las observaciones de los expertos sobre pertinencia del ítem, relevancia del contenido, factibilidad de aplicación, redacción, claridad y sintaxis, permitieron construir la propuesta final del instrumento y se decidió utilizar una escala tipo Likert para ser calificado. Entre las principales observaciones está que un número importante de reactivos medían varios aspectos y que debían separarse, por lo que se amplían, quedando una propuesta constituida por 63 ítems.

Para determinar la consistencia interna del instrumento se estimó el coeficiente de Alfa de Cronbach el cual permitió comprobar la fiabilidad a través de un conjunto de ítems obteniendo un resultado de **.925**, por lo que se considera confiable según el límite aceptado.

Debido al tamaño de la población no se pudo realizar la prueba KMO y Barlett favorable para determinar la validez de constructo; sin embargo se realizó un ejercicio a través del Análisis Factorial Exploratorio.

Los resultados arrojados por la primera solución factorial exploratoria libre no confirma en su totalidad la propuesta teórica del instrumento, se realizó un segundo análisis factorial en el que se identifican seis factores como interpretables, los cuales cumplen con los criterios establecidos por Méndez & Rondón (2012).

A partir de éstos se tiene que los ítems 7, 8, 9, 22, 29, 38 y 45 se eliminan ya que muestran un resultado negativo. El agrupamiento de los ítems quedó conformado de la siguiente manera: *factor uno* ítems 1, 2, 3, 4, 5, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 26, 30, 35, 36, 37, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61; *factor dos* ítems 25, 25, 27, 28, 34, 39; *factor 3* ítems 12, 40, 41, 42, 43, 59; *factor 4* ítems 21, 46, 62, 63; *factor 5* ítems 6, 13, 31, 54; y *factor 6* ítems 20, 32, 33 (Ver Apéndice 1 Resultados del Análisis Factorial Exploratorio).

Conclusiones

A partir del proceso desarrollado para la construcción y validación del instrumento, en lo referido a su sustento teórico, así como su valoración psicométrica, se cuenta con evidencia que demuestra que existe claridad en los reactivos y un Alpha de Cronbach que muestra consistencia y coherencia en los ítems.

Sin embargo, los resultados del Análisis Factorial Exploratorio, evidencian que a pesar de ser confiable y tener validez de constructo, el instrumento no se puede considerar con validez total, ya que los resultados arrojan una estructura diferente a la planteada. Como establecen Martínez y Sepulveda (2012), para que un instrumento tenga validez total, debe contar con validez de contenido, criterio y constructo, pudiendo ser confiable, más no válido como es el caso. Es conveniente destacar los factores que pudieron intervenir en la validez y confiabilidad observadas en este estudio: 1) El número limitado de participantes en el programa ITSON-Peraj, ya que se maneja una media de 50 participantes por generación, lo cual dificulta la utilización de pruebas como la KMO y Bartlett; y 2) En virtud de que este instrumento busca identificar el desarrollo integral logrado a partir de los cambios en hábitos, conductas y actitudes de los tutorados, sería conveniente considerar el perfil esperado de éste al término del programa para el replanteamiento de la escala. Con lo cual se aportarían evidencias de validez y confiabilidad, características importantes en las propiedades psicométricas de todo instrumento, factores necesarios para la generalización de datos (Castro y Chairez, 2015). Es importante considerar que este estudio representa un primer acercamiento para conocer la expresión de uno de los principales actores del programa, como lo son los padres de familia, por lo que a partir de los hallazgos se deberán generar las acciones pertinentes que guíen la toma de decisiones para asegurar así el cumplimiento de los objetivos de este proyecto de impacto social. Tal y como lo afirman Acevedo y Nayeh (2015), al realizar programas de tutoría, es preciso considerar no solo al participante directo, tutorado, sino también la opinión de los padres de familia, ya que poseen información valiosa para la medición de resultados, los cuales guiarán la toma de decisiones para la mejora continua.

Referencias

- Abreu, J. L. (2014). El Método de la Investigación. *International Journal of Good Conscienc.* 9(3), 195-204. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9\(3\)195-204.pdf](http://www.spentamexico.org/v9-n3/A17.9(3)195-204.pdf)
- Acevedo, M., & Nayeh, I. (2015). Programa institucional de tutoría. Propuesta de modelo basado en la experiencia en una escuela formadora de docentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 12(28)
- Aguílera, J. R., Catillo, A. & García, J. (2011). Guía técnica para la construcción de escalas de actitud. *Revista Electrónica de Pedagogía.* 8(16). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/pdf/garcia-aguilera-castillo-guia-construccion-escalas-actitud.pdf>
- Avendaño, W. (2013). Responsabilidad social (RS) y responsabilidad social corporativa (RSC): una nueva perspectiva para las empresas. *Revista Lasallista de Investigación*, 10(1), 152-163.
- Camargo, M. J., Higuera, F. M., Molina, M. R., Silva B. L. & Torres, C.G. (2015). "Peraj-Unison, Adopta un Amig@". *Revista de Investigación Académica sin Fronteras.* Recuperado de <http://revistainvestigacionacademicasinfrontera.com/files/Edicion15Articulo8.pdf>
- Campo, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Rev. Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Cascaes, F., Valdivia, B. A., Barbosa, P. J. R. (2013). Escalas y listas de evaluación de la calidad de estudios científicos. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 24() 295-312. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=377645754007>

- Castro, A & Chairez, Y (2015). Construcción de una escala para identificar valores en el deporte. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Llevado a cabo en Chihuahua, México.
- Correa, F. E., Arizaga, L., Lázaro, A. (2013). Impacto de la tutoría en factores familiares y de personalidad de un grupo de estudiantes de primaria en situación de riesgo. *Revista Uaricha* 10(23), 155-16. Recuperado de: <http://www.revistauricha.umich.mx>
- De Ibarrola, M. Remedi, E. y Weiss, E. (2014). Tutoría en escuelas secundarias. Un estudio cualitativo. México: Recuperado de: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/229/P1C229.pdf>
- Gortari, A., Navarrete, C., González, M. A. G. Manual de Operación Peraj. (2010). Recuperado de: <https://es.slideshare.net/biocruzccc/manual-peraj-2010>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta edición). México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2013). La educación en México: Estado actual y consideraciones sobre su evaluación. México: INEE.
- Jinich, A. (2016). Informe Anual 2014-2015. Peraj-México adopta un amig@. Recuperado de http://peraj.org/informe_peraj_v07sept2016.pdf
- Martínez, G., Manzano, S. (2011). El Proyecto de Servicio Nacional Peraj en Israel: Comparación de la experiencia en un contexto mexicano. *Alter* () 35-57, recuperado de: <https://revista-alter.squarespace.com/s/ALTER3-04.pdf>
- Martínez, C. M., & Sepúlveda, M. A. R. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(1), 197-207.
- Méndez, C. & Rondón, M.A. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/806/80624093014.pdf>
- Moreno, D., & Garza, M. (2017). A PILOT STUDY OF THE IMPACT OF THE PERAJ MENTORING PROGRAM ON SCHOOL DROPOUT RISK OF MEXICAN CHILDREN. *Journal of Community Psychology*, 45(3), 315-332.
- Ochoa, N. (2016). Metodología para el mejoramiento individual y organizacional de proyectos sociales aplicada al Programa ITSON Peraj. Tesis de Licenciatura. Instituto Tecnológico de Sonora. Cd. Obregón, Sonora.
- Pantoja, A., López, M. (2016). Diseño y validación de una escala para comprobar la percepción y satisfacción de las familias andaluzas en relación con los procesos tutoriales en centros de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 27(0) 47-66. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338246652004>
- Romero, F. E. C., Ibarra, L. A., & León, A. L. (2017). Impacto de la tutoría en factores familiares y de personalidad de un grupo de estudiantes de primaria en situación de riesgo. *Uaricha*, 10(23), 155-169. Recuperado de: <http://www.revistauricha.umich.mx>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Lineamientos de la acción tutorial. Recuperado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares/acciontutorial/FI-LAT.pdf>

Sandoval, J. M. & Richard, M. P. (2003). Los indicadores en la evaluación del impacto de programas. Sistema Integral de Información y Documentación. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polisoc/pdf/0403.pdf>

Sierra, M. P. (2012). Tipos más usuales de investigación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/prepa3/tipos_investigacion.pdf

Soriano, A. M. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, (14), 19-40.

Vilanova, S. L., García, M. B. Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(0) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15590206>

Valdebenito, V., & Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: Efectos de la fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educativa*, 52(2), 154-176.

Agradecimiento

Los investigadores agradecen a Peraj México por las facilidades ofrecidas para el desarrollo de esta investigación. Este proyecto fue financiado por el Programa para el Fomento y Apoyo a Proyectos de Investigación del Instituto Tecnológico de Sonora (PROFAPI 2017).

Apéndice 1

Resultados del Análisis Factorial Exploratorio

ITEMS	Estructura			
	1	2	3	4
1. Se muestra orgullo de sus logros (por ejemplo de sus calificaciones, que hacen distinción alguna porque o situación personal)	.405			
2. Cuando va a estudiar una actividad, se siente capaz de hacerlo lo mejor (ejemplo: mostrar orgullo)	.401			
3. Se considera un niño orgulloso por los logros que le ocurren (ejemplo: tener buena y/o mala suerte)	.389	.018		
4. Tener una actividad puede ser como un reto (por ejemplo: tener un reto o una meta)	.387			.081
5. Es capaz de hacer sus actividades	.381		.041	.041
6. Tiene un momento en el que se siente orgulloso de sus logros (por ejemplo: cuando se le llama la atención, se lo felicitan y comparan con los demás)	.377			.080
7. El día que a alguien le pasa algo malo (ejemplo: problemas de conducta)			.366	
8. Debería compararse mejor con sus amigos			.361	
9. Debería compararse mejor con sus compañeros			.358	
10. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
11. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
12. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
13. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
14. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
15. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
16. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
17. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
18. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
19. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
20. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
21. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
22. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
23. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
24. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
25. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
26. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
27. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
28. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
29. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
30. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
31. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
32. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
33. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
34. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
35. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
36. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
37. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
38. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
39. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
40. Se muestra orgullo por sus logros (ejemplo: mostrar orgullo)	.354			
41. Se siente orgulloso de pertenecer en su familia (ejemplo: plática sobre actividades que realiza, compartir risas)	.518			-.511
42. Muestra interés por visitar los lugares que frecuenta sus padres	.498			
43. Comparte gustos con sus hermanos y/o primos	.466			.479
44. Practica el hábito de la lectura	.397			
45. Se interesa por asistir a eventos artísticos (ejemplo: obras de teatro, recital de poesía, eventos de canto, etc.)				-.405
46. Muestra interés por realizar alguna actividad cultural (ejemplo: danza, canto, instrumentación, etc.)	.439			.684
47. Se interesa por crear cosas nuevas (ejemplo: realizar actividades nuevas, hacer dibujos, componer canciones, etc.)	.528			
48. Al llegar a casa, realiza sus tareas escolares	.624			-.401
49. Se interesa por mejorar su desempeño escolar	.583			-.454
50. Respeto los tiempos para estudiar y/o jugar	.577			-.499
51. Organiza un plan de estudios semanal	.380			-.500
52. Utiliza un espacio específico para estudiar	.516			-.401
53. Es responsable con sus actividades escolares	.589			-.496
54. Se visualiza como un profesional	.460			-.385
55. Lucha por alcanzar sus metas	.396			.540
56. Perseguir sus sueños realizando acciones que lo encaminen a cumplirlos	.734			.367
57. Se interesa por adquirir nuevos hábitos/comportamientos	.716			
58. Está abierto a nuevas cosas	.662			-.396
59. Inicia un tema de conversación con facilidad	.429			.566
60. Expone sus ideas cuando algo no le es completamente claro	.554			.410
61. Participa en conversaciones con adultos	.566			
62. Entiende de manera fluida una conversación				.649
63. Es capaz de expresar verbalmente cómo se siente	.442			.637

El Planteamiento del problema como fuente de la hipótesis, el título y la propuesta de tesis

OROZCO-OROZCO, José Zócimo†*

Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y de Humanidades, División de Estudios Jurídicos

Recibido 2 de Octubre, 2017; Aceptado 8 de Diciembre, 2017

Resumen

En esta ponencia se establece la importancia que tiene el planteamiento del problema dentro de la planeación del desarrollo de la tesis. Es el primer paso de la elaboración del proyecto de investigación, llamado también protocolo. Esta información será la fuente para la redacción de la hipótesis, el título y la propuesta del trabajo de tesis y también de los demás elementos de que se compone el documento compromiso entre el alumno y la institución educativa sede de sus estudios. Esta reflexión hace un esfuerzo por crear conocimiento que ayude a elaborar tesis de calidad, aumentando de esta manera el índice de eficiencia de las universidades a las que estamos adscritos y que auxilien además, a solucionar problemas que afectan o que afectarán a nuestros pueblos y ciudades donde vivimos. Finalmente, hacer una invitación a que se aproveche el esfuerzo conjunto de las universidades e instituciones de educación superior que mediante trabajos de tesis proponen soluciones a problemas que aquejan a la comunidad en el nivel local, estatal y nacional.

Diseño curricular, aulas multigrado, intervención docente

Citación: OROZCO-OROZCO, José Zócimo. El Planteamiento del problema como fuente de la hipótesis, el título y la propuesta de tesis. Revista de Educación Básica 2017. 1-2:33-47

Abstract

This essay set the importance of the defining the research problem in the thesis development. It is the first step of the elaboration of the research project, called as well protocol. This information will be the source for the wording of the hypothesis, the title and proposals. The other elements of the document are such important as the commitment between the alumni and the academic institution where they study. This reflexion makes an effort creating knowledge that helps elaborating thesis of publishable quality, increasing by this way the efficiency ratio utilized by the universities of our adscription, helping furthermore helping problems which affects our towns and cities. Finally, I want to make an invitation to utilize the help provide by the universities and institutions of higher education with their thesis which propose solutions to problems in local, state and national competency.

Curriculum design, multigrade classrooms, teacher intervention

† Investigador contribuyendo como primer autor.

*Correspondencia al Autor Correo Electrónico: josez_orozco@hotmail.com

Introducción

La elaboración de una tesis, implica tres partes: 1. Planeación del trabajo de tesis. 2. Desarrollo de la tesis. 3. Sustento del examen de tesis. El tema, motivo de esta ponencia, queda comprendido dentro del primer punto citado, de la planeación del trabajo de tesis. El éxito de terminar una tesis en el tiempo establecido y con la limitación de la extensión que debe tener la investigación, dependerá de una buena planeación que comprenda todos los elementos, y con la aplicación de esta propuesta, se asegura una tesis de calidad.

El planteamiento del problema es, para el que escribe, la base fundamental para la redacción de los elementos del proyecto de investigación, denominado también protocolo; en especial aquellos que son determinantes en una exitosa investigación, como es la hipótesis, el título y la propuesta de solución a un problema que afecta a un sector de la población.

Dentro de la reflexión se mencionan los aspectos más importantes de cada elemento de la planeación y se hacen recomendaciones para que el alumno logre realizar una tesis con mucha calidad.

Justificación

El desarrollo de este tema es muy importante para todos los alumnos y profesores de licenciatura y posgrado, maestría y doctorado. Para los alumnos porque requieren elaborar una tesis y por lo general, tienen muchas dudas en cómo planear su trabajo. Por medio de este artículo se les orienta y recomienda que el primer paso a realizar es el planteamiento del problema y para llegar a él, primero debemos elegir el tema de investigación. También nos ayudará a redactar con precisión la hipótesis, el título y la propuesta de tesis.

Por su parte, a los académicos que imparten materias de metodología, seminario de investigación, que son directores de tesis, asesores, evaluadores de protocolos, tesis, esta reflexión sirve para evaluar este particular punto de vista y de ser posible, aplicar los conocimientos en el desarrollo de tesis de sus alumnos.

Elementos metodológicos

Hipótesis

El anticipo de este proyecto es que el planteamiento del problema sirve de base para redactar los elementos de la planeación del trabajo de tesis, principalmente la hipótesis, el título y la propuesta. La redacción del planteamiento del problema es el inicio de la planeación del trabajo de tesis.

Problema de investigación

El problema de investigación de esta ponencia es el conocimiento y la forma como se debe utilizar la información en la planeación del trabajo de tesis. Existen bastantes libros sobre como investigar y escribirla, pero no he encontrado uno solo que explique de manera completa sobre el cómo elaborar y redactar el trabajo de investigación del alumno para optar a un grado académico de licenciatura, maestría o doctorado. Razón por lo la cual expongo en esta ocasión mi experiencia sobre el tema.

Objetivos

A) Objetivo general. Demostrar la importancia trascendental de la redacción acertada del planteamiento del problema, como base para demostrar y establecer la hipótesis, el título y la propuesta del trabajo de tesis.

B) Objetivo específico. Demostrar cómo utilizar la información recabada para redactar el planteamiento del problema y obtener la hipótesis, el título y la propuesta del trabajo de tesis.

Metodología

A) Técnica de investigación.

Se emplea la técnica de la investigación documental, basada en la revisión exhaustiva de publicaciones sobre la elaboración de tesis. La experiencia del ponente de impartir materias relacionadas con el tema; así como la práctica profesional en los nombramientos de director de tesis, asesor, evaluador de protocolos, lector y sinodal en exámenes de tesis. También es de utilidad mi autoría de obra escrita sobre planeación y desarrollo de tesis, elaboración de tesis, técnicas de la investigación, guía para la autoedición de libros, etc.

B) Métodos

Se utiliza el método científico para la exposición de esta ponencia; primero se establece un problema, se propone una solución y se establecen conclusiones y propuestas. El método deductivo nos ayuda a plantear el problema de lo general a lo particular. Por medio del método comparativo, se establecen resultados del planteamiento de los elementos del protocolo de la hipótesis, título, propuesta, tomando como fuente el planteamiento de la investigación. El método histórico nos permite establecer antecedentes en relación al tema.

Esquematización del artículo

Esta reflexión se compone de tres partes: elementos metodológicos, el planteamiento del problema como fuente de la redacción de la hipótesis, el título y la propuesta y los resultados del proyecto de investigación, que se dejan anotadas en las conclusiones generales y en las propuestas.

El planteamiento del problema como fuente de la hipótesis, el título y la propuesta de tesis

El elemento central de esta ponencia es el planteamiento del problema. De él se parte para establecer que es tan importante, que sirve como base para redactar el documento con todas sus partes que lo constituyen, donde consta la planeación del trabajo, llamado protocolo o proyecto de investigación. Hay una diferencia entre selección del tema, planteamiento del problema y título de la tesis.

Para escribir el planteamiento del problema se requiere iniciar primero con seleccionar el tema de tesis.

Selección del tema de tesis

La selección del tema es el primer paso a resolver para llegar a precisar el problema de tesis y darle un título a la investigación.

Un tema de tesis es el asunto del que vamos a hacer nuestra investigación. Es general, cuando nos hacen esta pregunta ¿de qué estás haciendo tu tesis? Respondemos diciendo algo de nuestros estudios, si es licenciatura, del área de derecho, mencionamos: de Derecho Penal o de Derecho Administrativo; si es una ingeniería, la respuesta será: de ingeniería civil, de mecánica, de programación. Cada licenciatura tiene sus materias y cada una es parte de una ciencia.

Si estudiamos un posgrado, necesariamente el tema es en la orientación en que realizamos los estudios. Entonces si el tema comprende también otra ciencia, debemos anotar en primer lugar la orientación.

Elementos que nos ayudan a seleccionar un tema

1. Primero recurrir a la experiencia personal. Recordar los temas preferidos de estudios. Siempre se tiene el agrado por algunos temas; los trabajos, exposición de clases, investigación sobre aspectos importantes de las materias que cursamos. El tema debe ser elegido por el alumno, ya que lo que puede ser bueno para una persona podrá no serlo para otra.

2. Revisar información en libros, revistas, periódicos, páginas electrónicas. Se considera que el tiempo suficiente para consultar esta información es de una semana. Los lugares donde encontraremos la información es la biblioteca personal, después en una biblioteca pública, páginas electrónicas de instituciones educativas.

3. Consultar las calificaciones obtenidas durante la carrera. Es recomendable elegir el tema sobre las materias en que se tienen las mejores calificaciones. Seleccionar las tres mejores calificaciones y luego elegir la materia de mayor preferencia.

4. Preguntar a maestros o personas conocedoras, por los temas de tesis que ellos consideran importantes. Se debe tomar en cuenta que un tema importante para un maestro, es en base a sus conocimientos y a su experiencia, pero posiblemente el alumno no tiene esa preparación e interés.

Por ejemplo, cuando un alumno se encuentra en su examen de tesis, es muy frecuente que el sinodal le diga cómo debió hacer su tesis, pero desde su experiencia y conocimientos. Cada persona realizará el planteamiento del problema y su investigación, desde una forma muy personal.

No es recomendable que inicie su trabajo de tesis con un problema sobre el cual no tiene interés, aunque sea aprobado por la institución educativa donde estudia, necesariamente debe existir un compromiso por desarrollar una investigación.

Un ejemplo de un mal planteamiento de la investigación, se presenta cuando el alumno no desarrolla su tesis sobre un problema y selecciona un tema que no es de la orientación que estudia.

Planteamiento del problema

¿Qué es un problema?

Un problema es un obstáculo que se debe resolver por medio de una solución presentada en una propuesta, inicialmente en un trabajo de tesis. (DRAE, versión electrónica).

Es una dificultad, un asunto que se debe aclarar, una proposición, conjunto de hechos que hacen difícil la consecución de un fin. Cuya respuesta ha de darse empleando métodos científicos.

El alumno debe encontrar un problema que sea importante para el núcleo de población que lo tiene y que sea lo suficiente bueno para que sea valorado como tal y que el desarrollo de su estudio, le permita obtener su título de tesis. Por lo que el problema debe ser fundamentado con datos, estadísticas, de su magnitud e importancia.

El planteamiento del problema pertenece a la parte de la elaboración de la tesis que se llama planeación de la investigación. Se establece la información en un documento llamado protocolo de tesis o proyecto de investigación.

Antes de redactar el protocolo es necesario establecer para qué nos sirve, las finalidades de la planeación, beneficios que nos proporciona el contar con un documento por escrito y los requisitos que comprende. El construir el esquema de investigación nos permitirá entender con más precisión nuestro trabajo.

El plan es la agenda del trabajo que se constituye en la guía inicial de la investigación. Es también el plan de trabajo, la primera manifestación de una labor metódica, es decir guiada, que nos llevará a obtener resultados apreciables.

Esta etapa constituye la pretensión de planear el trabajo con orden y sentido lógico, tomemos en cuenta que no nos deben faltar datos para nuestra obra ni debemos acumular los planteamientos que no nos servirán. (Azúa Reyes, Sergio, T., 1999, pp. 15-27).

La planeación del trabajo nos permite establecer la finalidad de la investigación, identificar las partes principales, el procedimiento adecuado y fijar el tiempo y el orden en que se desarrollarán las actividades.

Las ventajas que ofrece la planeación del trabajo de tesis, son: 1. Establece una visión de conjunto que nos permite hacer modificaciones con facilidad a la investigación. 2. Tiene una terminología uniforme en los encabezados. 3. Nos sirve de guía en la investigación. 4. Las actividades quedan programadas de acuerdo al tiempo de que disponemos.

Planteamiento del problema

Es una exposición completa de los elementos que comprende el tratamiento del asunto de la investigación. Se debe exponer en qué consiste el problema, cuál es la hipótesis, el título y la propuesta, antecedentes básicos para el grupo que lo afecta y la trascendencia de su solución.

Es el instrumento más adecuado para describir, en síntesis, el contenido y procedimientos y en forma general las características del estudio.

Este trabajo de establecer el planteamiento del problema y luego de los demás elementos del protocolo exige mayor esfuerzo, que sean redactados con claridad, realismo, exhaustividad, solidez y tiempo.

Reglas para plantear el problema

1. Formulación en forma clara, precisa, como una pregunta de los factores que inciden en el problema.

2. Determinar el problema en un espacio, contexto de estudio y tiempo.

3. Se deben expresar los términos más usuales del estudio, en el marco teórico y conceptual.

4. Señalar los objetivos de la investigación por el alumno.

Establecer los lineamientos en sentido afirmativo, claros, que no existan dudas, en los términos, lógicos y evitando vaguedades. No debe ser un problema falso.

Una vez localizado el problema por medio de nuestra experiencia, plantearlo con todos sus elementos: primeramente la hipótesis de trabajo, el título y la propuesta de tesis y luego con esta información se establecerán los demás elementos: índice general, justificación, impacto y estado del arte, objetivos de la investigación, marco teórico y conceptual, metodología, capitulado o estructura de la tesis, cronograma, fuentes de información y anexos.

Una vez fundamentado el problema por el alumno investigador que muestre que sí es una dificultad efectivamente, del área del conocimiento que comprende su Licenciatura, de la orientación de su Maestría o Doctorado; esos conocimientos deben servir para formular la hipótesis, es donde diremos que existe un problema y utilizaremos una propuesta de solución y luego formularemos el título que va a llevar nuestra investigación.

Elaboración de la hipótesis

Es el siguiente paso de la planeación. Primero, incluir en la hipótesis el problema localizado en base a la experiencia y su posible solución. Para esto es importante definir lo qué es la hipótesis y qué elementos incluye.

Hipótesis

Es un adelanto, un anticipo del problema elegido por el investigador y la respuesta precisa de cuál es la propuesta de solución al problema planteado. Mucho ayudará que el investigador plantee varias preguntas en relación al problema, después de describir su propuesta.

Una investigación de ciencias sociales puede llevar una sola hipótesis y entonces se le llama de trabajo o general. Con esa hipótesis es suficiente, como en el caso del derecho.

Una hipótesis surge de la necesidad de plantear un problema de tesis y se toma en cuenta la experiencia personal sobre el asunto; los estudios realizados por investigadores, plasmados en libros, revistas, estudios, etc., y la necesidad de resolver un problema.

¿Qué se establece en una hipótesis?

Alguna (s) de las siguientes propuestas:

1. Modificación de una ley, artículo de la Constitución Federal o Local, disposición jurídica.

2. Creación de una ley, procedimiento mediante el cual se debe regir la propuesta de solución a un problema.

3. Derogación de una disposición jurídica, que puede ser artículo o artículos de una constitución, ley, código, etc.

La redacción de la hipótesis debe ser con un enunciado claro, que comprenda la semántica, sintaxis y que gramaticalmente sus características se entiendan, de tal manera que se pueda comprobar sus resultados con técnicas de investigación.

Una forma que recomiendo para redactar la hipótesis, es la siguiente: “No obstante que el problema..., si bien se encuentra tipificado por la norma jurídica (decir cuál o cuáles), no tiene una solución adecuada, por lo que se debe modificar la Ley de (mencionarla), (incluso crearla si no existe)”.

La comprobación de la hipótesis se realiza por medio de indicadores llamados variables; cuantitativos, plasmados en tablas, esquemas y gráficas; y los indicadores cualitativos, encontrados en ideas y argumentos de teorías, investigadores, etc.

Las unidades de análisis pueden ser grupos de personas, instituciones, viviendas, etc.

Características de la formulación de una hipótesis: (Witker, Jorge, 1886, p. 53-57).

1. Se debe utilizar un lenguaje claro, que se entiendan las palabras.

2. La propuesta se pueda comprobar con dos o más variables.

3. Su conocimiento es científico, establecido en el marco teórico.

4. El planteamiento debe abarcar todos los datos posibles establecidos en el problema.

5. Finalmente, se debe comprobar cómo y por qué se produce el problema, así como la solución.

El conocimiento de la hipótesis se debe convertir en la columna vertebral de la tesis, por medio de la lectura de obras, textos y manuales, en relación con el tema. Se deben formular interrogantes que consideramos son problemas sin solución automática en relación al tema elegido.

Preguntas sobre el contenido de la hipótesis. 1. Elementos del problema. Relaciones entre los diferentes aspectos del problema. 3. Tratamiento del problema en derecho positivo y en la ciencia. 4. Soluciones prácticas en la resolución del problema. 5. Limitaciones.

Se debe pensar que en toda investigación se debe adaptar el problema a una hipótesis o a varias y el resultado será mediante su comprobación.

Breve clasificación de las hipótesis

Hipótesis de trabajo. Se le llama de trabajo por ser el recurso preciso para obtener los resultados propuestos en la investigación. Se establece la solución que se considera mejor en relación a las demás propuestas mencionadas en el planteamiento del problema. Esa hipótesis puede ser confirmada o rechazada, mencionando los argumentos en las conclusiones generales de la tesis.

En los casos de que sea un problema muy difícil de comprobar por medio de la hipótesis de trabajo, se debe plantear una segunda hipótesis llamada nula, contraria a la de trabajo que se basa en datos estadísticos. Cuando no se puede comprobar una hipótesis, la tesis no termina en ese momento, será motivo de evaluación en el examen de tesis.

Clasificación de las hipótesis

Las hipótesis son diversas y se clasifican en grupos: primer grupo, segundo grupo, por su objeto y extensión y por su diversa denominación. (Tamayo y Tamayo, Mario, 2011, pp. 76-85).

Primer Grupo. General o empírica. Comprende lo establecido en los objetivos. De trabajo, ya mencionada y es nula, sustituye a la trabajo de no comprobarse.

Segundo grupo. De investigación, resuelve dudas del planteamiento del problema. Operacionales. Representa el problema en forma general, cómo se va estudiar y los instrumento con que se va a evaluar. Da a conocer el problema en forma contraria a la solución del problema, por medio de estadísticas, por lo tanto nula.

Por su objeto y extensión. Por su objeto: descriptiva. Hace referencia a los cambios en un momento dado. Causales. Respuesta a los factores que intervienen como causa en el problema estudiado. Por su extensión: singulares: el problema propuesto se halla en relación al espacio tiempo. Estadísticas. Comprende una relación de personas o elementos con determinadas características. Restringidas. Limitadas a un espacio y un periodo determinado. Universales no restringidas. Constituyen la base de leyes y teorías.

Por su diversa denominación. Alternativas. Son otras hipótesis independientes a las planteadas inicialmente en el problema propuesto. Genérica, hace referencia a los datos que la sustentan. Complementarias o particulares. Se refieren a la hipótesis básica. Empíricas. Se plantean tomando en cuenta la experiencia. Plausibles, son teóricas, se pueden contrastar. Antefacto, se establecen de la observación de un hecho. Convalidadas, se fundamentan y comprueban con la experiencia del investigador.

Junto con la formulación de la hipótesis general de trabajo, se deben plantear las variables que nos ayuden a evaluar el avance de la investigación.

Una variable es el instrumento de medición de la investigación. La variable puede representar características o propiedades que son de interés para el investigador, y su variación es susceptible de medición.

Formulación de preguntas de investigación en el planteamiento del problema

Una pregunta sirve de orientación en una parte de la investigación del problema elegido. Se contestará cada pregunta conforme se avanza en la investigación:

- a) La pregunta despierta la curiosidad e interés por profundizar en el problema. Profundiza en teorías, conceptos, conocimientos, sobre lo que se investiga.
- b) La pregunta permite reflexionar sobre los elementos inherentes al problema que se investiga. Permite conocer al investigar el contexto de estudio.
- c) La pregunta permite conocer lo esencial del problema investigado.
- d) La pregunta general ayuda a separar en partes secundarias o preguntas particulares el problema que se desarrolla.
- e) Cada pregunta no debe ser tan general.

Cada pregunta puede adoptar una característica diferente: explorativa, descriptiva, explicativa, prospectiva, evaluativa y de control. (Muñoz Razo, Carlos, 2011, pp. 150-152).

Título de la investigación

Título de la investigación. Es el nombre del trabajo de tesis. Debe ser delimitado, preciso, que comprenda el problema a tratar, la hipótesis y la propuesta. No debe ser muy extenso, no es confiable decir que el título debe llevar determinado número de caracteres o líneas. Un título es un problema y si se anotan dos o tres problemas diferentes la investigación es más extensa y complicada. Se tendrían que trabajar el mismo número de problemas y sustentar el examen sobre cada uno.

Las investigaciones tienden a que sean los títulos concretos a un espacio, un asunto y un periodo de tiempo reciente, de cinco a diez años.

Se trata de que propongan la solución a problemas de nuestra comunidad, dejar la extensión enorme de un problema a nivel nacional porque comprende 32 estados.

Pensemos en la solución de problemas de México a nivel nacional y notaremos que es más difícil proponer una solución: la inseguridad pública, la corrupción, el cambio de uso de suelo de bosques por espacios para fraccionamientos, la violencia intrafamiliar, la educación de calidad, el cambio climático, el respeto a los derechos humanos, los escasos ingresos por medio del salario mínimo, el enriquecimiento ilícito o inexplicable de funcionarios públicos, el exceso de presupuesto para partidos políticos que debería destinarse a salud de las personas, educación, el problema de la pobreza extrema de las personas, la transparencia pública, rendición de cuentas, la trata de personas, la desaparición forzada. La solución al problema autoalimentario. Desarrollo de energía solar. El problema del transporte público. Falta de aprovechamiento de agua del temporal de lluvias.

Es más sencillo y productivo proponerlo a nivel estatal o municipal y se cumple con la finalidad de una tesis.

Propuesta de solución

De un buen planteamiento del problema se tendrá una propuesta de solución. Por lo general la propuesta que se plantea es la solución por medio de un marco jurídico adecuado: la norma no se cumple, se necesita modificarla o crearla, pocas veces los casos son por obstáculo de una norma y se requiere su extinción.

Problemas que se presentan en las propuestas de tesis:

1. A veces existen muy buenas investigaciones, pero cuando llegamos al final de su lectura, no tienen propuestas.

2. Las propuestas de tesis son incompletas y no señalan el procedimiento, cómo deberían quedar establecidos los lineamientos señalados.

3. La propuesta, con frecuencia, no es conforme a la hipótesis planteada y en bastantes ocasiones no se menciona la hipótesis en la introducción de tesis, para que al alumno no le hagan observaciones al respecto.

Se debe establecer un esquema de planteamiento del problema adecuado a los requisitos que establecen en la institución de estudios. Un modelo completo es el siguiente:

Partes del protocolo

El nombre y el orden cada elemento es el siguiente:

1. Portada o carátula.
2. Índice general del protocolo.
3. Título de la investigación.
4. Justificación del proyecto.
5. Impacto y estado del arte.
6. Planteamiento del problema de investigación.
7. Objetivos de investigación.
8. Hipótesis de la investigación.

9. Marco teórico y conceptual.
10. Metodología.
11. Capitulo o estructura de la tesis.
12. Cronograma.
13. Fuentes de información de la tesis.
14. Anexos.

Las partes del protocolo varían en extensión y en número, dependiendo de las necesidades internas del posgrado. (Schmelkes, Korina, y Elizondo Schmelkes, Nora, 2010, pp. 3-4).

En la redacción, su extensión va de media a una página, para cada uno de ellos. Un protocolo comprende de 15 a 20 páginas. Los elementos que pueden hacer superar la extensión de una página, son el planteamiento del problema, fuentes de información y los anexos.

Explicación de las partes que contiene el tratamiento del problema

No se realiza la tesis inmediatamente, sino que previamente tiene que planear su trabajo de investigación en un protocolo, en el cual además de fijar con precisión la metodología que va a aplicar en su tema-problema de investigación, debe elegir al director de tesis. El protocolo es evaluado por la junta académica donde desarrolla sus estudios y el nombramiento del director de tesis. No es una investigación improvisada.

Los elementos de que se compone un protocolo y de qué trata cada uno de ellos, son los siguientes: (Orozco, 2013, p. 44).

Recordemos que tres de ellos ya fueron explicados: planteamiento del problema, hipótesis, título y propuesta de solución.

1. Portada o carátula. En la portada se anotan los datos esenciales de la investigación. identificación del posgrado, escudo y nombre de la universidad, centro universitario, división, nombre del posgrado, título de la investigación, orientación o especialidad, años de duración de los estudios, nombre del alumno investigador y su correo electrónico, teléfonos, director de tesis, codirector (si se autorizó), asesor (si se nombró), lugar y fecha. La información de portada puede llevar el tamaño de la letra en más puntos que el texto normal de 12 puntos. Por lo general el protocolo va engargolado.

2. Índice general del protocolo. Relación de las partes del protocolo y número de página correspondiente.

3. Título de la investigación. Debe ser delimitado, preciso, que comprenda el problema a tratar, la hipótesis y la propuesta.

4. Justificación del proyecto. Se debe describir con razones convincentes el porqué es importante el problema elegido y su aportación al desarrollarlo con su propuesta. Se fundamenta la importancia que tiene la solución del problema para el grupo que le afecta. Podemos decir que es la exposición de motivos por los cuales se quiere realizar la investigación.

4. Impacto y estado del arte. Se incluye en esta parte de impacto, cómo afecta y trasciende el problema de investigación elegido y la forma cómo beneficiará su solución al grupo que tiene dicho problema en un espacio determinado. La segunda parte, estado del arte, debe contener en su redacción la forma en que ha sido abordado el problema por diversos investigadores con anterioridad.

5. Planteamiento del problema de investigación. También se le conoce como definición del problema y objeto de investigación. Es una exposición completa de los elementos que comprende el tratamiento del asunto jurídico. Se debe exponer cuál es el título, en qué consiste el problema, la hipótesis, antecedentes, importancia que tiene para el grupo que le afecta, trascendencia de su solución.

6. Objetivos de investigación. Los objetivos son la finalidad del estudio; establecen hasta dónde llegará la investigación. Son los propósitos, consisten en resolver una situación.

7. Hipótesis de la investigación. Son sinónimos de hipótesis: Suposición, conjetura, adelanto, un anticipo de la solución al problema elegido por el investigador, es su propuesta precisa de solución a un problema planteado.

8. Marco teórico y conceptual. Es el soporte de la investigación. Son tres aspectos que comprende este elemento:

a) A partir de qué momento el alumno eligió el problema, qué le hizo elegirlo.

b) Los antecedentes del problema y de las teorías que establecen su situación actual, mediante la revisión de los estudios ya realizados sobre el problema elegido.

c) Una relación de términos que el lector debe tener presentes sobre la investigación. Inicialmente se plantean los términos incluidos en el título.

9. Metodología. En esta parte de la elaboración del protocolo de tesis se abordará los diversos métodos y su aplicación, de técnica y de un modelo de acopio de información metodológica en la investigación.

10. Capitulado o estructura de la tesis. Es la relación de capítulos que tendrá la tesis, mencionándolos por su nombre y la numeración que les corresponde, incluyendo al inicio la introducción y al final las fuentes de información y anexos. De ser posible, y si los hay, se recomienda agregar también los subtítulos. Los evaluadores apreciarán el orden y el mayor conocimiento que se tiene de la investigación elegida.

11. Cronograma. Permite ubicar en el tiempo las actividades a realizar de la investigación.

12. Fuentes de información de la tesis. Comprende la bibliografía (libros, periódicos, revistas), direcciones electrónicas, bases de datos, otras fuentes, etc.

13. Anexos. Documentos que acompañan al protocolo de investigación. Se recomienda incluir transcripciones extensas de leyes, códigos, que sirvieron de base en el planteamiento del problema, documentos utilizados como modelos de entrevistas, cuestionarios. Todo aquello que sirva de fuente en nuestra investigación y que no es necesario que aparezca dentro de texto por su importancia. De estos elementos algunos son más importantes que otros. La experiencia nos dice que plantear primero el problema de tesis es fundamental para hacer la hipótesis y el título. Por lo que se recomienda primero plantear el problema. La investigación se plantea en cuatro partes:

Introducción. Es la parte en que el alumno podrá explicar muchas cosas en relación con su investigación, si cambio de tema, de título, cuáles fueron los problemas en la investigación del problema, etc.

En esta parte de la tesis está prevaleciendo el criterio de que también se incluyan los elementos metodológicos, como es hipótesis, métodos, importancia del tema, comprobación de la hipótesis, ya no como un primer capítulo como se hacía con anterioridad. Otro criterio es la recomendación de que el sustentante de la tesis incluya conclusiones breves al final de cada capítulo y una pequeña introducción al inicio de cada uno de ellos. De esta manera es más sencillo comprender y evaluar un tema.

I. Marco teórico y conceptual. Son los antecedentes del problema y la definición de los términos más usuales dentro de la investigación. Por lo general se definen las partes del título de la tesis, cinco a diez términos. Se anotan el tratamiento del problema en diferentes países, puede ser Italia, Francia, Alemania, España, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, México y diversos Estados de México, hasta llegar al lugar desde el cual se plantea el problema. Esa información es sobre el problema específico planteado y no sobre la ciencia en la cual queda comprendido el tema.

II. Situación actual del problema. Es el conocimiento que se tiene sobre el problema. Comprende el estudio de la legislación vigente en relación al problema planteado, los conocimientos que comprende el problema elegido. Podemos decir que es el cómo se encuentra regulado el problema y los conocimientos actuales que se tienen. Es mucha información, por lo que se tiene que seleccionar la mejor. Posiblemente parte de esos datos sean incluidos en la parte de los anexos.

Se tendrá que valorar cuál de esa información es la mejor para ser incluida en la tesis.

III. Perspectivas de solución. Qué dicen las personas destacadas en el estudio de ese problema, teorías en relación al tema elegido, a favor y en contra. El señalamiento de la información en contra de la propuesta que se hace también ayuda a fortalecer el estudio. Desde luego se hace por lo general buscando aquella información que no es útil a la propuesta de nuestro trabajo.

Se fortalece mucho el trabajo de tesis con la opinión de personas conocedoras del problema tratado. Por lo que se recomienda hacer una pequeña entrevista a personas relacionadas con él. Esa información inicialmente nos dará datos que se podrán organizar en cuadros y esquemas, y representarlos en gráficas, que serán muy importantes en la fundamentación y exposición final.

Puede una parte de la tesis, separarse en dos capítulos, pero sin fraccionar demasiado los capítulos.

Cada licenciatura o coordinación de posgrado establece una guía para elaborar una tesis, a la cual se tiene que sujetar el sustentante.

Conclusiones y propuestas

Las conclusiones generales son los conocimientos más valiosos a que se llega en la investigación. Se recomienda que el sustentante de la tesis escriba esta información después de realizar su investigación. Sin embargo, en la práctica, es más sencillo que el alumno vaya tomando datos sobre los aspectos más importantes a que ha llegado en cada etapa, a través de fichas, y le serán muy útiles para redactar su documento final.

Esta parte es muy valiosa. Las conclusiones se escriben después que el sustentante de tesis ha trabajado mucho, tiene muchos conocimientos sobre el tema y sin embargo la extensión del contenido a que ha llegado es muy reducido, sólo dos o tres páginas sobre las conclusiones.

Aquí es donde el alumno debe describir con detalle, señalar los datos más valiosos y no fijarse en la cantidad de páginas; muchas veces las apreciaciones más insignificantes podrán tomar significado en el contexto general, o bien, podrán ser considerados por el director de la tesis, quien orientará hacia las propuestas precisas.

Propuestas

La propuesta es la solución a un problema detectado inicialmente por medio de la tesis. Es la parte final del estudio, contemplada por los sinodales como la más valiosa, después de las conclusiones, hipótesis, procedimiento para comprobar su hipótesis.

Será motivo de varias preguntas en el examen de sustento de tesis. Es el resultado a que se llega después de realizar la investigación: Qué se propone. La solución al problema tratado. La vía para llegar.

En mi experiencia académica, no he visto que se profundice en la evaluación de las diversas propuestas que se pudieron establecer de solución al problema planteado; es una valoración a la que el sustentante ha llegado y nada más.

Fuentes de información

Como ya se explicó se jerarquizan por partes: libros y revistas, legislación, códigos, páginas electrónicas, bases de datos, consultados durante la investigación.

La idea predominante es que el autor del estudio incluya en esta parte final de la tesis, las referencias citadas. Sin embargo muchas de las veces se agregan más obras, entre ellas, no citadas, lo que será motivo de preguntas al sustentante en su examen.

Anexos. En esta parte de la planeación se recomienda se agreguen datos de menor importancia que no pueden ir dentro de los capítulos de tesis. Por ejemplo: legislación municipal, estatal, internacional; entrevistas realizadas, cuestionarios aplicados, etc.

Resultados de la ponencia

Los resultados a que he llegado por medio del desarrollo de esta ponencia, se establecen en las conclusiones y propuestas.

Conclusiones

La elaboración de esta ponencia para el Congreso Internacional de Cuerpos Académicos 2017 de la Universidad del Suroeste de Guanajuato, es una reflexión acerca de que el conocimiento del planteamiento del problema de tesis es una fuente fundamental para la redacción de la hipótesis, el título y la propuesta.

Ya desde diferenciar lo que es un tema y concretarlo en un problema a solucionar, visualizado desde una hipótesis, en los términos precisos que nos darán la pauta para establecer el título, de donde surgirá la metodología específica a emplear. Una concatenación lógica de elementos contenidos en un planteamiento correcto, plasmados en una planeación acorde a tiempos y circunstancias.

Todo llevará al alumno a elaborar tesis de calidad que beneficiará además, a la institución educativa y los gobiernos locales, de la siguiente manera: El alumno obtiene su título profesional de licenciatura, de una Maestría y o Doctorado, ese conocimiento le servirá en posteriores estudios, tendrá un mejor puntaje en su currículo y podrá profundizar estableciendo su línea de investigación, haciendo y publicando libros, artículos, ensayos, etc. Todo a raíz del dominio de la metodología de investigación. El académico director de la tesis, tendrá el cumplimiento de requisitos cualitativos en actividad académica y de investigación, para programas de estímulos, convocatorias, permanencia en el Sistema Nacional de Investigadores, etc. Por su parte la institución educativa, mejora su índice de eficiencia terminal por medio de la titulación de sus alumnos y le ayuda a tener reconocimientos en el padrón de posgrados de excelencia de calidad, acceso a recursos económicos, etc. Los gobiernos locales se pueden beneficiar con las investigaciones que hacen los alumnos de instituciones públicas y privadas, adicionando a sus bibliotecas los temas y sus tratamientos sobre problemas específicos de sus municipios o estados. Lamentablemente hace falta un mejor aprovechamiento de estos conocimientos, algo está fallando en la coordinación y vinculación de gobiernos y universidades, que representaría beneficios para las partes.

La experiencia que me ha dejado el desarrollar esta ponencia es que hacen falta conocimientos completos en el tema de elaborar tesis por parte de alumnos y académicos. Esta información debe ser más sencilla, práctica y productiva. Hay un avance de conocimientos al llegar a la propuesta de que el planteamiento del problema ayuda esencialmente en la planeación del trabajo de tesis.

Las conclusiones de tesis deben ser más extensas y no tan reducidas como se presentan ahora. Este espacio se redacta cuando el alumno ya tiene conocimientos valiosos sobre el problema de tesis señalado y sólo deja anotada muy poca información. Aquí es donde se debe señalar lo valioso de escribir una tesis.

Propuestas

1. La propuesta de una tesis debe ser más evaluada, entre varias propuestas posibles, conforme a la hipótesis establecida en el documento de planeación, llamado protocolo o proyecto de investigación.
2. La hipótesis debe contemplar el qué hacer en dado caso de que no se pueda comprobar la anticipación mencionada por el alumno.
3. Los títulos de tesis deben incorporar el problema y su posible solución que se encuentra en la hipótesis.

Referencias

Azúa Reyes, Sergio, T., *Metodología y técnicas de la investigación jurídica*, 3ª ed., Porrúa, México, 1999.

Muñoz Razo, Carlos, *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*, 2ª ed., Pearson, México, 2011, pp. 150-152.

Orozco Orozco, José Zócimo, *Cómo planear y desarrollar una tesis en Posgrado de Derecho*, Guadalajara, Jalisco, México, 2013.

Sabino Carlos, A., *Cómo hacer una tesis y todo tipo de escritos*, 3ª ed., Lumen/ Humanitas, Argentina, 1998.

Schmelkes, Korina, y Elizondo Schmelkes, Nora, *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*, 3ª ed., Oxford, México, 2010.

Tamayo y Tamayo, Mario, *El proceso de la investigación científica. Fundamentos de investigación con manual de evaluación de proyectos*, Limusa, México, 2011.

Witker, Jorge, *Cómo elaborar una tesis de grado de derecho*, PAC, México, 1986.

Diccionario de la Real Academia Española, <http://dle.rae.es/?id=UELp1NP>, consultado el 23 de julio de 2017.

Educación intercultural y lenguas indígenas: Análisis de la reproducción de la desigualdad en el Estado de México

NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy†*, PÉREZ-CERVANTES, Verulia, ARRIAGA-ÁLVAREZ, Emilio Gerardo y MORENO-COHAUILA, Rosalba

Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Literario # 100. C.P. 50000 Col. Centro

Recibido 5 de Octubre, 2017; Aceptado 22 de Diciembre, 2017

Resumen

El estudio se deriva de una investigación orientada al análisis de la desigualdad y ejercicio de la educación intercultural en el Estado de México. La educación intercultural es considerada como modelo para la atención de la diversidad en el currículo oficial vigente para la educación básica, en el cual la escuela debería representar un espacio sociocultural donde se fomentan valores como el respeto a la diversidad y la tolerancia. El objetivo central consiste en analizar mecanismos que sirven para reproducir la desigualdad a partir de la revisión de las *estructuras estructurantes* (políticas educativas vigentes), para identificar formas de inclusión (procesos de asimilación) o exclusión (procesos de segregación) de los individuos. Lo anterior, se plantea desde una revisión documental y un análisis de la información (diagnóstico situacional) desde el enfoque de la sociología intercultural con datos proporcionados por el Censo Poblacional INEGI (2010) sobre el ejercicio de la educación intercultural en el Estado de México, entidad federativa con mayor concentración de grupos indígenas en el país sólo después de Estados como Chiapas, Oaxaca y Guerrero. Finalmente, se hace hincapié en que la desigualdad conlleva a obstaculizar un proyecto educativo bajo un esquema democrático en el marco de libertad, justicia y equidad.

Desigualdad, currículo oficial, educación intercultural, lenguas indígenas

Abstract

The study derives from an investigation conducive to the analysis of inequality and the exercise of intercultural education in the State of Mexico. Intercultural education is considered as a model for attention to diversity in the current mainstream curriculum for basic education, in which the school should represent a socio-cultural space where values such as respect for diversity and tolerance should be enhanced. The central objective is to analyze the mechanisms that serve to reproduce social inequality from the revision of structuring structures (educational policies), to identify forms of inclusion (processes of assimilation) or exclusion (processes of segregation) of individuals. The foregoing is based on a documentary review and an analysis of the information (situational diagnosis) from the intercultural sociology approach with data provided by the Population Census INEGI (2010) on the exercise of intercultural education in the State of Mexico, a federal entity with a greater concentration of indigenous groups in the country only after states such as Chiapas, Oaxaca and Guerrero. Finally, the paper emphasizes on how inequality implies obstructing an educational project under a democratic framework, including freedom, justice and equity.

Inequality, mainstream curriculum, intercultural education, indigenous languages

Citación: NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy, PÉREZ-CERVANTES, Verulia, ARRIAGA-ÁLVAREZ, Emilio Gerardo y MORENO-COHAUILA, Rosalba . Educación intercultural y lenguas indígenas: Análisis de la reproducción de la desigualdad en el Estado de México. Revista de Educación Básica 2017. 1-2:48-62

† Investigador contribuyendo como primer autor.

*Correspondencia al Autor Correo Electrónico: ngnavag@uaemex.mx

Introducción

Actualmente, el término interculturalidad es un tema de investigación ineludible en el campo educativo, en el cual de manera implícita se asocian otros términos como *diversidad* y *multiculturalidad*. Sin embargo, en los últimos años, se ha observado el surgimiento de fenómenos significativos como la acentuación de excluidos y marginados existentes coincidente con el aparente énfasis curricular de educación para la diversidad en el marco de la globalización. Lo anterior, aunado a los fenómenos migratorios provocados por la falta de empleo, el escaso acceso a servicios educativos, de salud y seguridad social, así como el incremento de la violencia afectando principalmente a las comunidades rurales y zonas con importante presencia de grupos indígenas representativos de zonas geográficas determinadas. En consecuencia, se identifica un desarraigo y la pérdida gradual de identidad de los pueblos indígenas que se encuentran en situación de extrema vulnerabilidad y desigualdad.

Justificación

Bajo esta visión, se realiza el análisis sobre el ejercicio de la interculturalidad en las escuelas de educación básica públicas del sistema federalizado ubicadas en el Estado de México y su relación con la política educativa vigente expresada en el currículo oficial (Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública)¹; así como la revisión puntual de los lineamientos vigentes para la educación intercultural bilingüe vigentes.

Por el otro, se propone la revisión de los principales factores y elementos que parte de la desigualdad social que permea los espacios educativos día a día provocando un distanciamiento cada vez más pronunciado entre los individuos. Lo anterior, hace referencia al espacio escolar, como una vía insustituible para alcanzar objetivos valiosos en sociedades que rechazan la desigualdad y la participación social. Asimismo, se enfatiza en este estudio la necesidad de abandonar el plano ideológico y demagógico de la educación, la cual es considerada como clave para la solución a todos los problemas culturales y sociales. Al respecto Freire (2011) apunta el peligro de considerar la práctica educativa a “puro ejercicio ideológico” (p. 121), y agrega:

Es típico de cierto discurso neoliberal, también llamado a veces postmoderno, pero de una posmodernidad reaccionaria, para la cual lo que importa es la enseñanza puramente técnica, la transmisión de un conjunto x de conocimientos necesarios a las clases populares para su supervivencia. Más que una postura políticamente conservadora es ésta una posición epistemológicamente insostenible y que además agrede la naturaleza misma del ser humano, “programado para aprender”, algo más serio y más profundo que adiestrarse. (Freire, 2011; p. 121)

¹ El Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ubica a lo que se conoce como “educación indígena”, a través del Mapa Curricular de la Educación Básica 2011, como una signatura, incorporada al campo de formación “Lenguaje y Comunicación”, y se expresa de la siguiente manera: “para los alumnos hablantes de lengua indígena, el español y el inglés son consideradas como segundas lenguas a la materna. Inglés está en proceso de gestión. Además, la asignatura de lengua indígena forma parte de un modelo intercultural, se consideran prácticas relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que

permiten a los niños comprender que su lengua es una entre otras tantas que hay en el país, y tiene el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas. Se contemplan prácticas sociales del lenguaje para que los niños conozcan la diversidad y comprendan otras variantes de su lengua para ampliar la red de interacción y conocer otras culturas; además son prácticas que rechazan la discriminación y la concepción de dialecto de la lengua indígena”.(En Colegio Nacional de Educación Indígena, 2011)

En este sentido, el enfoque intercultural en la educación, por lo tanto, propone una mirada hacia la diversidad de los estudiantes y sociedad que reconoce la diferencia y asume, de la misma manera un compromiso por la igualdad de oportunidades para todos los sujetos (condición que se expresa en el Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos). En contraste, en el Acuerdo 592 de la Secretaría de Educación Pública, en el apartado VIII se especifica en lo siguiente:

Una educación *en y para* la diversidad incluye el derecho de los pueblos indígenas a hablar su propia lengua, y el de la niñez a recibir una educación bilingüe que contribuya al desarrollo de su lengua materna y favorezca la apropiación de una segunda lengua, con aprendizajes para la vida social y escolar, consolidando el bilingüismo que de pauta al acceso a una segunda lengua o a varias segundas lenguas adicionales a la lengua materna [...] En relación a la gestión del tiempo, el Acuerdo propone destinar 9 horas semanales para la lengua materna, y 2.5 horas semanales para lengua adicional y su aprendizaje como objetos de estudio. Dada la importancia que tiene el logro del bilingüismo para el primer ciclo de educación primaria indígena se proponen 7.5 horas a la semana, tiempo destinado para la asignatura de Lengua Indígena como lengua materna, y 4 horas semanales para el Español como segunda lengua o lengua adicional; en total suman 11.5 horas semanales, tiempo sugerido a área del lenguaje. Para el segundo y tercer ciclos se establecen 4,5 horas semanales para la asignatura de Lengua Indígena, y 4 horas semanales para Español como lengua adicional. (Acuerdo 592)

Ahora bien, en razón de plantear al proyecto educativo como parte de un derecho y deber indiscutible de todos ciudadanos, es imperante comenzar con la revisión del papel que juegan los elementos culturales centrales de los sujetos (como formas simbólicas) tales como: sus tradiciones, sus orígenes, sus afiliaciones religiosas, pero sobre todo, sus lenguas. De acuerdo con Baker (2006), en el contexto de diversidad existen tres ángulos principales de análisis de las condiciones lingüísticas de los pueblos o comunidades: 1) la lengua como problema o conflicto; 2) la lengua como recurso y 3) la lengua como derecho

Problema

La concepción del espacio escolar como el medio para lograr el empoderamiento de los estudiantes, la composición diversa de la sociedad y la posibilidad de que los individuos se encuentren formados académicamente para el logro de las exigencias actuales del mundo, son factores clave para la reflexión sobre la posibilidad de ejercer una *educación situada* (Freire & Shor, 2014) con base en las necesidades de los estudiantes de educación básica, apoyadas en el derecho de igualdad de los miembros de la sociedad, tarea no lograda que ha sido de reflexión pedagógica de primer orden.

Ahora bien, como parte de los intereses gubernamentales existen políticas ampliamente difundidas en documentos oficiales que reúnen las directrices y especificaciones para que la población indígena se integre ampliamente a un mundo de vida centrado en la educación áulica. No obstante, la importancia de atender a los grupos socioeducativamente marginados, principalmente las comunidades indígenas representa una tarea monumental en México y particularmente en entidades federativas como el Estado de México en donde se registra uno de los índices más altos de desigualdad y pobreza extrema.

Por lo tanto, no es la falta de políticas, sino que es cuestionable cómo éstas se quedan en el discurso. Por esta razón, es imperante asentar el currículo sobre bases socioculturales reales y, que en términos generales, garanticen a las comunidades indígenas su integración, *no asimilación*, en una forma educación socioculturalmente responsable y sensible que responda a sus necesidades presentes, las capacite y habilite para adaptarse a un mundo cambiante y ampliamente demandante, pero sobre todo, se adopte un enfoque sociocultural como parte esencial de una propuestas educativa amplia y profunda que incluya a todos no importando su condición étnica o geopolítica para educar en tiempo de la complejidad cuya tarea prioritaria sea formar al individuo para percibirse como una identidad múltiple y diversa. El inicio de este cambio que se propone es la impartición de una educación bilingüe como objetivo lingüístico, con maestros bilingües; mientras que la meta socioeducativa es la *biliteracidad* (lectura y escritura en dos lenguas); así como el enriquecimiento sociocultural.

Hipótesis

En el presente estudio se asume que la lengua representa un rasgo distintivo de la cultura de los pueblos y naciones; y posiciona a la como referente y modelo simbólico para el respeto de la diversidad, al tiempo que ésta representa un derecho universal para el ejercicio libre de la comunicación y expresión entre los individuos. Ante esto, la hipótesis que rige este trabajo es la siguiente:

El modelo de educación intercultural actual en el nivel de educación básica sugiere procesos de asimilación de los individuos a la cultura dominante, lo cual implica pérdida de identidad y pérdida de la lengua materna; por tanto, se incrementa la desigualdad.

Objetivos

Objetivo General

El objetivo general consiste en analizar mecanismos que sirven para reproducir la desigualdad a partir de la revisión de las *estructuras estructurantes* (políticas educativas vigentes), para identificar formas de inclusión (procesos de asimilación) o exclusión (procesos de segregación) de los integrantes de las comunidades indígenas en el Estado de México.

Objetivos específicos.

- Revisar documentos oficiales para identificar los mecanismos y estrategias que se derivan del discurso gubernamental a fin de implementar una forma de educación diferenciada para las comunidades indígenas.
- Documentar cómo es que el currículo oficial vigente (los contenidos, materiales didácticos como libros de texto, lengua principal empleada para la instrucción, formación docente) en las comunidades indígenas representan mecanismos para la reproducción de la desigualdad.

Marco Teórico

En el discurso, más que el ejercicio, sobre la educación intercultural, se observa que persiste un modelo de gestión y racionalización de las instituciones educativas que se subordina a los objetivos de modernización como la *interculturalización* de la educación indígena a los procedimientos y prácticas de la cultura funcionaria.

En el campo de la sociología al resultado de estas prácticas educativas se les denomina como *asimilacionistas*. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2002) definen a los *procesos de asimilación* como el conjunto de prácticas de dominación para los grupos minoritarios en los que éstos están obligados (a través de cualquier forma de violencia), ya sea por cuestiones económicas o geopolíticas, a adoptar y adaptarse a los valores y estructuras impuestos por la cultura dominante. Por ejemplo, la adopción de otra lengua (por la fuerza o imposición), el abandono (o desuso ante la carencia de reconocimiento político y social) de la(s) lengua(s) materna(s). Mientras que los *procesos de aculturación* (modelo descrito ampliamente por Schumann (1986) sugiere la adición de nuevas estructuras culturales sin poner en riesgo o renunciar a la cultura, lengua y valores propios (tradiciones, modos y medios de producción, entre otros) del lugar de origen de los individuos. Cabe señalar, que estos procesos sociales no son formas impuestas por ningún mecanismo de violencia, de alguna manera son esquemas adquiridos, aceptados o sumados de manera voluntaria por los individuos o comunidades.

Ahora bien, para abordar la experiencia de la educación orientada a los pueblos indígenas (educación intercultural), resulta ineludible referir al *indigenismo institucionalizado* como marco para el ejercicio de los distintos proyectos ideológicos nacionalistas, a través de los cuales se ampara la implementación y ejecución de las políticas educativas diferenciales (sistema educacional que presenta estructuras y orientaciones vinculadas al patrón centralizado, vertical y, sobre todo, *monocultural-monolingüe*).

Las políticas educativas diferenciales están destinadas a grupos minoritarios autóctonos, indígenas, no a minorías alóctonas² (Dietz, 2003, 2012). La experiencia que se tiene en América Latina en materia de la educación intercultural está anclada a un discurso propio, y al mismo tiempo, derivado de modelos europeos para fines de integración de los migrantes fundamentalmente, en una fase del proceso *posindigenista* de reingeniería social (García Segura, 2004). El discurso oficial sobre la educación intercultural, principal base ideológica (bandera) de la política para el tratamiento de la educación de la diversidad, parte de una acción diferencial (traducidas en políticas de acción afirmativa y discriminación positiva) de los sistemas de educación para las minorías³. Al respecto, Dietz (2012) apunta lo siguiente:

² El término *alóctono* se emplea para describir a las comunidades o grupos minoritarios cuando éstos no pertenecen al lugar actual de residencia o bien, son el resultado de la migración. Esto es, comunidades que se ubican en un lugar diferente al de origen. El término *autóctono* se emplea para referirse a las comunidades minoritarias que se han constituido u originado en el lugar o región donde pertenecen.

³ Un ejemplo de este tipo de políticas son el conjunto de estrategias vigentes con las que de manera racionalizada se imparte la educación

intercultural o bien la educación bilingüe en México. Asimismo, el tipo de materiales didácticos existentes, la preparación y formación del profesorado bilingüe; el número de docentes bilingües que atienden las comunidades indígenas, entre otras. En otras palabras, sí se imparte educación bilingüe pero la orientación es la asimilación de los individuos a la cultura dominante a través del énfasis en la adquisición y aprendizaje del español como principal objetivo lingüístico y socioeducativo.

La pretensión de *interculturalizar* tanto el currículum como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera adaptación de la multiculturalización *de facto* de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios. (p. 13)

A la luz de estas afirmaciones, surge la siguiente pregunta: ¿qué papel juegan, entonces, las instituciones ante la interculturalidad? Para Dietz (2012) las instituciones “confluyen en la reivindicación del valor de la *diferencia* étnica o cultural, así como la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades o movimientos” (p. 19). Pero, la simple alusión a *la política de la diferencia* tal y como es descrita por Zarlenga Kerchis y Young (1995), ¿será la causa principal de la desigualdad entre individuos cuando se trata de explicar la problemática educativa que enfrentan los integrantes de comunidades indígenas?.

Bajo esta idea, las políticas educativas son consideradas como algo referente al mundo de la escuela y en este contexto, se piensa en el espacio escolar como una oportunidad, pero se desconfía de sus efectos sobre el impacto curricular. Si bien se priorizan los aspectos lúdicos y artísticos de los pueblos indígenas, pareciera que no se toma en cuenta la realidad y las necesidades de los individuos, no se reconocen (ni siquiera se observa ningún tipo de esfuerzo por aceptar) sus potencialidades o tipos de capital que los estudiantes puedan traer a la escuela; a saber: capital social, capital lingüístico, capital familiar (Bourdieu, 2008) para el aprendizaje de contenidos curriculares y la inclusión de los individuos en una sociedad determinada. En términos generales, en la actualidad la interculturalidad es interpretada como la gestión *políticamente correcta* de las relaciones con inmigrantes, sobre todo, banalizando las diferencias.

Pero al mismo tiempo un gran número de docentes reclama la adopción de un enfoque intercultural como parte esencial de una amplia reforma epistemológica necesaria para educar en tiempos corrientes (Muñoz, 2002, 2006).

Al respectp, Sarasúa (2006) sugiere un enfoque hacia cómo debemos actuar ante la diversidad y argumenta que, el punto de partida para llegar a lo universal es desde lo diverso, y para lo diverso, se debe comenzar con la valoración y reconocimiento de lo propio.. Por lo tanto la interculturalidad se asume no como una forma de gestionar la cultura, sino como una forma de vida a partir de la integración y coexistencia con diferentes expresiones y manifestaciones culturales dentro de esferas sociales o territorio determinado.

De manera inicial, las lenguas constituyen, por excelencia, expresiones de identidad de los pueblos. En consecuencia, se hace énfasis en que las lenguas son reflejo de la diversidad de la vida y son patrimonio de todos aquéllos que se sientan identificados y representados por ellas. Por ello, el punto de partida para el ejercicio de la interculturalidad debería ser el derecho a la educación, la cual incluya el uso, difusión, aprendizaje, generación y difusión de conocimiento en las lenguas maternas de los individuos. Lo anterior, conlleva a enfrentar desafíos y retos ante la supervivencia de las lenguas para superar los mecanismos asimilacionistas para el permanente proceso de pérdida gradual de la identidad y lengua de las comunidades minoritarias (Sarasúa, 2006). Éstos encierran dos tipos de discursos en los que se encuentran las culturas indígenas; el primero refiere a la práctica y la conservación tradicional de la propia cultura de las comunidades minoritarias o grupos vulnerables. Mientras que el segundo discurso aborda la realidad a la que se deben de enfrentar a través de un proceso de aculturación sobre principios universales de la cultura hegemónica con el objetivo de ampliar su conocimiento sin perder lo propio.

Ahora bien, las nociones de multiculturalismo e interculturalismo han sido ampliamente politizadas, sobre todo, en el campo de los discursos políticos y educación. Además, de manera histórica el término multiculturalismo tiene influencia anglosajona y se utiliza como una forma de dar respuesta a la diversidad cultural y estructural de una sociedad; mientras que el término interculturalidad es un concepto contemporáneo del multiculturalismo, pero diferente geográficamente ya que éste se origina en Francia y su significado se interpreta y construye a partir del principio de igualdad (Essomba, 2011). El modelo multiculturalista, se acuña principalmente en países como: Canadá, Australia, Estados Unidos y posteriormente en el Reino Unido, en donde se muestran tradiciones liberales marcadas por cada individuo, expresan y son libre de manifestar de acuerdo con su grupo étnico, costumbres, lengua y religión.

El multiculturalismo surge como propuesta global que se dirige a todos los elementos que constituyen la sociedad: educativos, socioculturales, de oportunidades; es decir, los que se encuentran dentro de un marco jurídico que comprenden las necesidades de respetar la libertad y las oportunidades de los individuos; asimismo, una de sus premisas es la *igualdad de oportunidades*. El multiculturalismo responde a un modelo de gestión de la diversidad cultural que se origina en un marco que asume la coexistencia como principio fundamental de regulación de las relaciones sociales, dejando la convivencia como principio propio de las pequeñas comunidades homogéneas en su adscripción étnica o cultural (Essomba, 2011).

Por otra parte, el interculturalismo emerge como respuesta a la inmigración en Francia, cuyas políticas le dan el significado de interculturalidad al hecho de que todos los ciudadanos son y deben ser iguales ante la ley y en el marco de las relaciones cotidianas.

La interculturalidad tiene auge en países aparentemente monoculturales; sin embargo, asumen una realidad pluricultural, cuyo modelo pretende valorar y fomentar los elementos de la diversidad cultural. Essomba (2011) agrega que “es difícil abordar un modelo de gestión de la diversidad sin tener en cuenta a la vez un modelo socioeconómico de justicia social” (p. 51).

Metodología de Investigación

Como parte inicial del proyecto de investigación fue necesario realizar un primer acercamiento a fin de elaborar un diagnóstico contextual que describiera la situación actual de la educación intercultural en el Estado de México. Por lo tanto, el alcance de la investigación que aquí se presenta es de carácter descriptivo. El método de investigación es cuantitativo y se empleó un análisis con datos sociodemográficos proporcionados por el Departamento de Educación Indígena del Estado de México perteneciente a SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México).

Tipo de investigación

El presente estudio corresponde a una investigación documental sobre el análisis de la desigualdad, la educación intercultural y las lenguas indígenas en el Estado de México.

Para ello, en la primera fase del estudio, las fuentes utilizadas para el proyecto se fundamentaron en: la documentación y descripción de las condiciones en las que se desarrolla la educación intercultural en el Estado de México, a partir de los datos proporcionados por Departamento de Educación Indígena del Estado de México perteneciente a SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México).

Posteriormente, en una segunda fase, se realizó un estudio descriptivo, el cual consistió en un acercamiento sociodemográfico-seccional de las escuelas del nivel básico del sistema federalizado en el Estado de México. Para ello, se realizó con un ejercicio cronológico a partir de datos estadísticos con la finalidad de identificar las condiciones en las que se encuentra el proyecto educativo intercultural para las comunidades indígenas de la región.

Finalmente, se reunieron documentos oficiales existentes a fin de construir la documentación sobre la situación de la educación intercultural y las lenguas indígenas en el Estado de México; así como la problemática de la reproducción de la desigualdad en la región.

Métodos Teóricos

El estudio se basa principalmente en una investigación documental con la finalidad de analizar, evaluar y documentar sobre la situación de la educación intercultural y lenguas indígenas en el Estado de México; así como la revisión de los principales mecanismos de reproducción de la desigualdad que se generan dentro del campo educativo.

Análisis de datos

Cronología de la educación intercultural en el Estado de México

A continuación, se describe, a manera de una primera documentación, una cronología de las intervenciones institucionales en materia del ejercicio de la educación intercultural en el Estado de México de acuerdo con el Informe de los Talleres Seccionales Rumbo al Parlamento Nacional del Magisterio Indígena celebrado los días 18 y 19 de febrero de 2014:

Año	Intervención o acciones políticas en materia de educación intercultural en el Estado de México
1972	Se realiza el primer Curso de Inducción a la Docencia para el Medio Indígena, en el Centro de Integración Social "La huerta" en Zinacantán, Estado de México, del cual egresó la primera generación de jóvenes bilingües de la región mazahua como promotores bilingües. La mayoría de los participantes sólo contaba con estudios terminados de primaria.
1973	Egresó la segunda generación de promotores bilingües caracterizada por problemas de contratación y de ubicación de personal en centros de trabajo específicos. No obstante, el Instituto Nacional Indigenista (INI), abre algunos espacios laborales para llevar a cabo campañas de vacunación.
1973	Se crea la Dirección de Educación Extraescolar para el Medio Indígena, hoy Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y forma los primeros promotores bilingües. En ese año, se crea en la escuela secundaria en Atlacomulco, Estado de México la carrera de <i>Técnico en educación</i> , misma que no autorizó ni reconoció la SEP. De ahí, se funda El Instituto Nacional de Mejoramiento Profesional donde la gran mayoría de los maestros bilingües concluyen su carrera profesional. Algunos profesores indígenas a fin de superarse académicamente continuaron sus estudios superiores en Tamaulipas, Querétaro y otros estados de la República. Los maestros bilingües se enteran de la existencia de las oficinas sindicales en el Estado de México y allí investigaron sobre los requisitos de afiliación a dicha organización; por lo que no se hizo efectivo pertenecer a ella, toda vez que tenían contrato limitado de promotores con el Instituto Nacional Indigenista (INI).
1985	Se crea en la Universidad Pedagógica Nacional la Licenciatura de Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPPMI- 85) con la intención de formar a los primeros maestros bilingües con el nivel de Licenciatura. Actualmente, hay personal con el grado de maestría y doctorado.
1994	En la lucha por la obtención de la base para las plazas, los docentes bilingües tomaron las oficinas del Centro Coordinador Indigenista por dos días para exigir a las autoridades que atendieran sus demandas, cuya petición causó eco y con la presencia del Ejército Mexicano y la Secretaría de Gobernación lograron las primeras plazas como maestros bilingües. Fue en este año en el que se funda la primera delegación sindical, D-I-39 de Promotores Bilingües, actualmente adheridos a la sección 17 del Estado de México.

Tabla 1

De la recuperación de estos datos históricos, se destaca lo siguiente:

- El Sistema de Educación Indígena en el Estado de México tiene muchas dificultades y carencias en cuanto a infraestructura, equipamiento y programas efectivos para la conservación, la difusión y el desarrollo de las lenguas y culturas de los pueblos indígenas.
- Los docentes necesitan capacitación y actualización académica con temas actuales para la docencia que sea de calidad y con profesionales de la educación especializada en bilingüismo para atender a las principales comunidades lingüísticas distribuidas en la región; a saber: mazahuas, otomíes, tlahuicas, nahuas y matlazincas.
- El gobierno del Estado debe capacitar a sus maestros en el conocimiento de la gramática, sintaxis, semántica y pragmática de las lenguas indígenas, no sólo en léxico (vocabulario), y que para ello, se deben integrar equipos interdisciplinarios de técnicos especializados y profesionales. Por ejemplo, lingüistas, pedagogos, sociólogos antropólogos formados para capacitar a los docentes bilingües.
- Es deber del Estado establecer programas efectivos para la conservación, difusión y desarrollo de la lengua y la cultura de los pueblos indígenas.

- Que los maestros bilingües asuman el compromiso y la responsabilidad de ejercer la docencia y que aún con las dificultades, sólo se les pide que trabajen con entrega y sentido de pertenencia.

Diagnóstico de las condiciones actuales de la educación intercultural en el Estado de México

El sistema educativo actual representa estructuras y orientaciones más vinculadas al modelo centralizado, vertical y mono-cultural, que a las necesidades que tienen los 55.3 millones de mexicanos en situación de pobreza y los 11.4 (9.5 % de mexicanos) millones de personas que viven en situación de precariedad (o también referida como pobreza extrema) de acuerdo con el reporte Medición de Pobreza (CONEVAL, 2015).

En comparación con los datos del último censo del INEGI 2010, entre los estados en donde la pobreza repuntó se encuentran: Morelos, Campeche, Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Estado de México, Sinaloa, Coahuila, Hidalgo y Baja California Sur. Datos que son coincidentes con la presencia y distribución de un porcentaje importante de población indígena en el país.

Ahora bien, en el Diario Oficial de la Federación con fecha de 30 de abril de 2014, en el Reporte sobre los pueblos indígenas 2014-2018, se expresa el siguiente diagnóstico:

Conforme al Censo de Población y Vivienda 2010, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) estima una población de 15.7 millones de indígenas en México. Existen 11.1 millones que viven en un hogar indígena (2), son ubicables geográficamente y son el entorno poblacional de las políticas públicas en materia indígena. (3)

De los 15.7 millones, 6.6 millones son hablantes de lengua indígena y 9.1 millones no hablan lengua indígena y 400 mil de los hablantes no se consideran indígenas.

Un rasgo fundamental de la población indígena es su diversidad y pluralidad. Los indígenas mexicanos no son un cuerpo homogéneo. Por eso, si bien, en México existen 68 Pueblos Indígenas que se corresponde con las 68 lenguas que se hablan a lo largo de todo el país, lo cierto es que entre ellos y a su interior se vive una pluralidad lingüística, cultural e incluso religiosa. El mundo indígena en México es complejo y diverso. Deviene de muchos orígenes y vertientes. Por un lado existen grupos indígenas con una muy rica veta milenaria que se refleja en sus lenguas y costumbres. Pero también existe otra veta que se desprende de las relaciones de convivencia y dominación de la etapa colonial. Se puede observar que los Pueblos Indígenas a pesar de compartir historias y relaciones de dominación y exclusión similares, plantean proyectos diferentes de desarrollo. (DOF, 2014)

Del análisis de la información anterior, y a partir de la revisión de bases de datos como el INEGI (Censo poblacional, 2010) y CONEVAL (2015) se puede determinar que de los 11.4 millones de personas que viven en situación de pobreza extrema (CONEVAL, 2015), y el los 11.1 millones que viven en un hogar identificado como indígena son cifras coincidentes que llevan al planteamiento de una posible correlación positiva entre la condición de indígena y la condición de pobreza y pobreza extrema. En otras palabras, ser indígena es sinónimo de pobreza en nuestro país. Coincidencia que se ha mantenido desde 2010 a la fecha.

En esta misma línea, también se desprende otra coincidencia orientada a la rapidez desproporcional con la que se está perdiendo o disminuyendo el número de hablantes de una lengua indígena.

Esto es, mientras que las cifras apuntan a un aumento en el número total de indígenas en el país para el 2015 (15.7 millones) con una tasa anual de crecimiento del (1.4), el número de hablantes de una lengua indígena disminuye (sólo el 9.1 millones). Esta desproporcionalidad conlleva a plantearse que en un lapso no mayor a 15 años la población indígena ya no hablará su lengua de origen, lo cual implica la pérdida de la diversidad y riqueza lingüística en México.

Para el caso particular del Estado de México, se tienen los siguientes datos de acuerdo con datos del Censo de Población y Vivienda 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI): para el año 2010, en el Estado de México se registró un total de 379 mil 075 personas de 3 años y más hablantes de alguna lengua indígena, de los cuales 222 mil 394 corresponden a los principales pueblos originarios representativos de esta entidad federativa (Mazahua, Otomí, Nahuatl, Tlahuica y Matlazinca).

En este sentido, el pueblo mazahua es el más numeroso al contar con 116, 240 (52.27%) hablantes de esa lengua; en segundo lugar el pueblo otomí que registró 97, 820 (43.20%) hablantes; en tercer lugar, el pueblo nahua con 6, 706 (3.02%); en cuarto, el pueblo Matlazinca con 909 (0.41%) y en quinto lugar el pueblo Tlahuica, que sumó 719 hablantes (0.32%). Ahora bien, la inequidad de la distribución del personal docente que atiende a la población indígena en el Estado de México, se ilustra en la Figura 1.

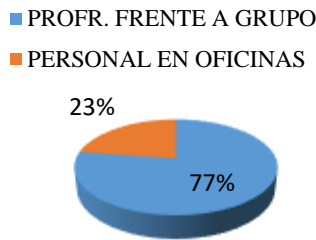


Figura 1 Distribución del total de los docentes que atienden a estudiantes de comunidades indígenas en el Estado de México

En la Figura 1 se muestra que el 77% del personal en educación indígena del Estado de México, se encuentra frente a grupo equivale a un total de 1,520 docentes y el 23% (446) se encuentran en oficinas. En total, se contabilizaron 1,966 personas que atienden al total de las comunidades indígenas censadas en el Estado de México. Ahora bien, la revisión del perfil de los docentes se obtuvo la siguiente información.

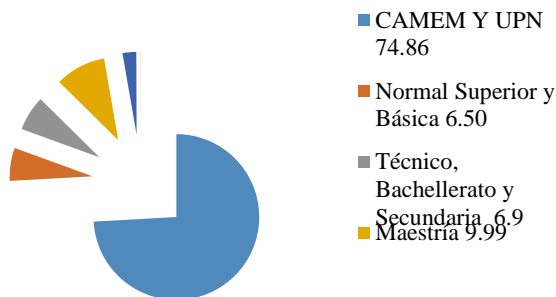


Figura 2 Perfil de los docentes que atienden a estudiantes de las comunidades indígenas en el Estado de México

En la Figura anterior se observa que del personal que se encuentra frente a grupo el 74.86% son egresados de CAMEM (Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México) y UPN (Universidad Pedagógica Nacional), el 6.5% concluyeron sus estudios es la Normal Superior y Básica, el 6.90% son técnicos, tienen bachillerato o secundaria; y el 9.99% concluyó estudios de maestría o doctorado; mientras que el 2.7% tiene una carrera universitaria.

Ahora bien, el total del personal frente a grupo es de 1,520 quienes atienden a un total de 12,578 alumnos en preescolar y 18,800 en primaria; resultando un total de 31,378 estudiantes de comunidades indígenas, de los cuales asisten a un total existente de 547 centros escolares distribuidos en el Estado de México (información obtenida de la base de datos existente en el Centro de Educación Indígena perteneciente a SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México, agosto 2015).

Resultados

De los datos anteriores se tienen tres resultados importantes:

De acuerdo con el registro total de estudiantes indígenas (31,378) distribuidos en los 547 centros escolares, se tiene que el número de profesores es 20 profesores; sin embargo, si se divide el número de docentes frente a grupo (1520) distribuidos en los 547 centros escolares se tiene un total 0.35 maestros para atender a las poblaciones que requieren de atención a estudiantes provenientes de comunidades indígenas. El resultado, es un déficit de docentes especializados para dar servicios educativos en todo el Estado, lo cual contradice el discurso político en materia de educación intercultural y para la diversidad que tanto evocan las autoridades estatales.

La educación intercultural representa no sólo un reto para coadyuvar a la disminución de la desigualdad en el Estado de México, sino que debe atenderse como una prioridad a nivel estatal y nacional si es que aún existe el interés de preservar la riqueza de la diversidad cultural que sobrevive en varias regiones del país. La hipótesis de Nettle y Romaine (2000) sobre la velocidad en la que se exterminan las lenguas en el mundo, se reafirma cada vez que se hacen documentaciones sobre el estado lamentable de abandono con la que se tienen a las comunidades lingüísticas (lenguas indígenas) que no gozan de una representación política en un marco de igualdad y justicia.

En el Estado de México al igual que en el resto del país o atendiendo a cuestiones económicas y políticas, se intenta encontrar el camino dando giros a la educación como vía para impulsar la interculturalidad (aunque no precisamente el *bi* o el *trilingüismo*), promoviéndola desde preescolar hasta la educación superior, pero el sistema educativo carga con varios lastres que imposibilitan los cambios necesarios (Ver Ornelas, 2013). Sin embargo, si las autoridades y cada uno de los miembros de la población tomando la interculturalidad como forma para activar los cambios, practicamos nuevas alternativas (por ejemplo la *educación situada* tal y como la proponen Freire & Shor (2014) quizá fuera posible mantener la esperanza de una región socialmente más justa y plural

Por otro lado, la medición de los indígenas en el Estado de México representó otro obstáculo, ya que existen diferencias importantes entre los datos presentados en los informes existentes. Esta situación empeora cuando se trata de ubicar el número exacto a la población indígena por espacio escolar, ya que algunos reportes están basados en cuestionarios o encuestas personales a los estudiantes o padres de familia llevadas a cabo por las autoridades educativas en turno o por los mismos docentes.

Finalmente, en materia de medición, los datos proporcionados por el Departamento de Educación Indígena del Estado de México no se tiene registrado la lengua materna de los docentes o personal que se encuentra brindando sus servicios profesionales en los espacios de atención a indígenas. En consecuencia, se requiere hacer mayor investigación para poder identificar cuál es la lengua materna de los docentes identificados como bilingües en el Estado de México a fin de elaborar conclusiones más precisas.

Esto es, se requiere una mayor investigación a profundidad, a partir de los datos recabados, sobre cuál es la lengua que se usa para la instrucción en los espacios escolares identificados. Además valdría la pena preguntarse si en el ejercicio de la supuesta educación intercultural se usa, desarrolla y fomenta la lengua materna de los estudiantes en todas las áreas del conocimiento (o dominios) que se expresan en el currículo oficial.

Los datos recabados hasta el momento indican que la lengua de instrucción es un mecanismo determinante en la implementación y efectos de la educación bilingüe e intercultural que se desarrolla en la región. Por lo tanto, en el presente estudio se sugiere que el uso y desuso de la lengua materna de los estudiantes provenientes de comunidades lingüísticas indígenas representa una de las principales estrategias para la reproducción de la desigualdad en esos grupos vulnerables. Aunque por otro lado también se considera la complejidad multifactorial que implica la desigualdad en una población determinada tal y como se apunta al inicio del presente documento.

Conclusiones

El escenario actual de la educación indígena en el Estado de México sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación a la aplicación de los derechos culturales e indígenas y también un cambio ideológico respecto del *indigenismo*, como una forma de una antigua institución vinculada en sus orígenes con un colonialismo interno sobre las poblaciones originarias (autóctonas); es decir, el dominio de la cultura hegemónica sobre los grupos vulnerables. Por cierto, se hace hincapié en que el cambio institucional no se expone sólo en términos pedagógicos curriculares o lingüísticos, sino por voluntarismos políticos. Por ello, es necesario explorar las orientaciones de los procesos socioculturales actuales, migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas en la región e identificar sus antecedentes, debido a las cuantiosas inversiones y al creciente caudal de acciones educativas lingüísticas y políticas que se desarrollan en nombre del desarrollo sociopolítico y la educación intercultural bilingüe, pero que pocos, casi nulos, resultados se han obtenido en el intento de su ejercicio.

En este sentido, el proyecto de educación intercultural que se trata de inyectar al currículo con una orientación común, el cual es hegemónicamente impuesto por las instituciones al servicio de una sociedad pequeña en número, pero mayoritaria en el aparato de la toma de decisiones, no deja de ser una praxis que resulta en *monoculturalismo* y monolingüismo, en el mejor de los escenarios; y en el peor se sigue abonando a la constante y preocupante deserción escolar, bajo rendimiento académico, *doble semi-lingüismo* (doble analfabetismo), pobreza, violencia extrema, entre otros.

De acuerdo con los datos presentados, se tiene que en el Estado de México existe un ejercicio aparente y limitado de servicios educativos para la población indígena.

Más que un verdadero proyecto educativo intercultural, en las escuelas censadas coexisten el monoculturalismo institucional con algunos intentos de multiculturalismo.

Si bien existen acuerdos políticos entre el aparato del Estado e integrantes de las comunidades indígenas (traducidas en becas, subsidios, despensas, o cualquier otro tipo de política social compensatoria), el resultado es desalentador. Todo apunta que en relación a la situación lingüística, parece ser el mecanismo de reproducción de la desigualdad por excelencia que emplea el Estado en cerca de 379 mil 075 personas de 3 años y más hablantes de alguna lengua indígena (INEGI, 2010).

Al margen de los datos presentados, también se encontró que no existe una definición precisa del concepto indígena en la revisión de la literatura seleccionada, ni mucho menos en los reportes y bases de datos consultados. Sin embargo, en la revisión del episodio actual de la educación indígena mexicana (Plan Indígena, 2014), y en particular la situación de las comunidades indígenas ubicadas en el Estado de México, ésta sugiere, al menos en los objetivos, una aproximación al cumplimiento de los derechos y deberes culturales e indígenas; así como una escisión ideológica respecto del *indigenismo* en los espacios escolares (Plan Indígena, 2014). Muñoz (2002, 2006) hace alusión a que los posibles cambios institucionales no se pueden explicar sólo en términos pedagógicos, curriculares o lingüísticos, y sugiere que es necesario explorar las orientaciones de los actuales procesos socioculturales, migratorios y demográficos de las poblaciones indígenas e identificar sus antecedentes, debido a las cuantiosas inversiones y al creciente caudal de acciones educativas lingüísticas y políticas que se realizan en nombre del desarrollo sociopolítico y la educación intercultural bilingüe de estos pueblos.

En suma, los intentos de ‘interculturalizar’ a los pueblos indígenas, a través del sistema educativo, representan mecanismos permanentes y sistemáticos para reproducir la desigualdad a través de la banalización de las diferencias e imposición de formas rígidas de alienación a través del currículo oficial vigente; a saber: contenidos, materiales y objetos didácticos, metodología, sistema de gestión educativa, formas de evaluación, lengua dominante empleada como medio de instrucción, preparación de los cuadros docentes, número de docentes por estudiante, infraestructura, acceso, cobertura, entre otros.

Referencias

- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CONEVAL. (2015). *Medición de la pobreza en México: Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2014*. Recuperado de: http://www.coneval.gob.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2014.aspx
- Departamento de Educación Indígena del Estado de México (agosto, 2015). *Base de datos del Instituto de Educación Indígena en el Estado de México, perteneciente a SEIEM* (Servicios Educativos Integrados al Estado de México). Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=2014&month=04&day=30>
- DOF. (30 abril, 2014). Programa especial de los pueblos indígenas 2014- 2018. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343116&fecha=30/04/2014
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: EUG/CIESAS.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Essomba, M. (2011). *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. 10 ideas clave. México. Graó/Colofón.
- Freire, P. (2011). *Política y educación*. México: Editores siglo XXI.
- Freire, P. y Shor I. (2014). *Miedo y osadía*. México. Siglo XXI.
- García Segura, S. (2004). *El Estado Nación y los modelos educativos interculturales: un análisis comparativo de la comunidad purhépecha (México) y la región amazónica (Perú)*, Tesis doctoral [material no publicado]. Granada: Departamento de Antropología Social- Universidad de Granada.
- INEGI. (2010). *Perfil sociodemográfico de los Estados Unidos Mexicanos*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/perfil_socio/uem/702825047610_1.pdf
- Informe de los talleres seccionales. (2014). *Rumbo al parlamento Nacional del Magisterio Indígena celebrado en febrero del 2014*. Recuperado de: www.snte.org.mx/pdf/InformeToluca.pdf
- Muñoz, H. (2002). *Rumbo a linterculturalidad en educación*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. ----- (2006). *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Ornelas, C. (2013). *El sistema educativomexicano, la transición de fin desiglo*. México: FCE.

Nettle, D. and Romaine, S. (2000). *Vanishing Voices: The Extinction of the world's Languages*. New York: Oxford University Press.

Sarasúa, J. (2006). Partir de lo Diverso. Reflexiones abiertas a los educadores. En Muñoz, H. (2006). *Lenguas y Educación en fenómenos multiculturales*. México: FCE.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition: *Journal of Multicultural Development, Vol. 7 (5), pp. 379-392*.

Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M. (2002). *Children of immigration*. New York: Harvard.

Zarlenga K. & I. M. Young (1995) Social Movements and the Politics of the Difference. In: D.A. Harris (eds.): *Multiculturalism From the Margins: non-dominant voices on difference and diversity*, pp. 1-27. Westport, CT – London: Bergin & Garvey.

El desarrollo de valores cívicos y éticos en una IES

LÓPEZ-BOTELLO, Felisa Yaerim†*, ROMERO-ROMERO, Araceli, GASCA-LEYVA, Michael E. y HERNÁNDEZ-PRIETO, María de Lourdes

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Av. Universidad No. 1001, Col Chamilpa, Cuernavaca, Morelos, México. C.P. 62209

Recibido 5 de Octubre, 2017; Aceptado 14 de Diciembre, 2017

Resumen

La presente Investigación pretende un acercamiento al compromiso que existe entre los docentes de grupo, padres de familia y estudiantes, a partir de un taller de sana convivencia, para el desarrollo de valores cívicos y éticos en estudiantes de educación superior. Proporcionando estrategias como herramientas básicas en la práctica educativa y en el ámbito familiar. La investigación está dividida en cuatro partes fundamentales, en la primera parte se trata la problemática en el ámbito educativo, así mismo se complementa con la descripción del contexto donde se desarrollan los estudiantes del nivel medio superior y el diagnóstico durante el periodo 2016 A. En la segunda parte se analiza la normatividad, en un tercer momento se profundizó la parte teórica. Para el diseño del taller de sana convivencia, llegando a la última parte del trabajo donde se integró los resultados y la conclusión.

Valores Cívicos, valores éticos, respeto, taller de sana convivencia

Abstract

This research intends to approach the commitment that exists between teachers, parents and students, starting from a workshop of healthy coexistence, for the development of civic and ethical values in college students, providing strategies as basic tools in educational practice and in the family. The research is divided into four fundamental parts. In the first part, the problem was dealt within the educational field. It is also complemented by a description of the context in which the students of the upper secondary level and the diagnosis are developed during the period 2016 A. In the second part the normativity was analyzed, in a third moment the theoretical part was deepened, in order to design of the workshop of healthy coexistence, these stages all leading to the last part of the work where the results and the conclusion were integrated.

Civic values, ethical values, healthy coexistence workshop, respect

Citación: LÓPEZ-BOTELLO, Felisa Yaerim, ROMERO-ROMERO, Araceli, GASCA-LEYVA, Michael E. y HERNÁNDEZ-PRIETO, María de Lourdes. El desarrollo de valores cívicos y éticos en una IES. Revista de Educación Básica 2017. 1-2:63-72

† Investigador contribuyendo como primer autor.

*Correspondencia al Autor Correo Electrónico: fely_yaerim@hotmail.com

Introducción

La familia es el principal agente socializador con características únicas e irrepetibles. Con este grupo se crean vínculos afectivos, de unión y se aprende a vivir en sociedad, para que posteriormente la escuela comience la relación con otras personas.

La escuela es la que enseña a convivir con los pares y se reflejan en los diferentes espacios de interacción, siendo los docentes los que presencian dichos resultados que pueden darse de forma negativa (violenta) o con respeto y aceptación del otro.

La escuela debe integrar los valores que son un componente cultural y un marco común compartido, pues estos orientan el conocimiento y la conducta desde el punto de vista referencial y perceptivo. Aquí se maneja la inclusión y una educación de equidad.

Mientras que el rol del docente es fundamental, proporciona sentido a la institución escolar, porque debe re-pensar los valores, rescatar, comunicar y educar con dignidad moral, debido a que sin esta premisa no existirían los derechos humanos, en busca de justicia, solidaridad, respeto y amor.

Por lo anterior, la escuela es un lugar propicio para desarrollar talleres que favorecen las conductas sociales y académicas en los estudiantes, de acuerdo a Maya Betancourt, (2007) que menciona que el taller es un lugar donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, lugar donde se aprende haciendo junto a otros.

Justificación

Las conductas agresivas presentes en el contexto educativo, sin dejar a un lado el nivel superior,

han sido observadas y detectadas desde años atrás, hoy llamado “bullying”.

Algunos docentes frente a grupo, por disposición de la Secretaría de Educación Pública, han tenido que implementar y desarrollar una serie de actividades que permitan la disminución de estas conductas –agresivas– sin llegar a una conclusión precisa por falta de apoyo institucional así como social, sin embargo, en ocasiones algunos directivos se hacen a un lado por falta de “interés” y “conocimiento del medio”, donde se considera importante retomar estos sucesos, cada vez más fuertes, diseñando actividades, reflejadas en la planeación, creando un ambiente de aprendizaje, donde se permita la inclusión de todos los alumnos, por lo que se propone de suma importancia diseñar un Taller de Sana Convivencia que incluya un conjunto de actividades con estrategias específicas, para trabajar con los estudiantes de la UAEM, con el propósito de propiciar cambios en sus actitudes y relaciones con los pares favoreciendo así la aceptación e integración social.

Problema

A través de un diagnóstico, haciendo uso de un cuestionario aplicado a 30 profesores seleccionados al azar y de la observación participante durante el periodo 2016 A, se detectó la problemática más notoria en conducta que existe en el plantel estudiado, obteniendo como resultado que hay una convivencia deficiente entre la mayoría de los estudiantes (sin importar género ni edad) quienes no respetan reglas y se agreden tanto física como verbalmente; detectando, además, que hace falta que los alumnos, conozcan, apliquen y obedezcan “normas” y “reglas” –sociales– establecidas dentro de su quehacer socioeducativo, además de la pérdida en práctica de valores cívicos y éticos mostrándose esto en comportamientos agresivos y violentos.

Hipótesis

De acuerdo a lo anterior y, en mejora de las conductas de los estudiantes de un plantel de la UAEM, se propone realizar un taller de sana convivencia, innovador y viable, que permita, a directivos, maestros, estudiantes y padres de familia, participar en las actividades diseñadas, para generar toma de conciencia y propiciar la disminución de conductas agresivas de parte de los alumnos, originándose así una inserción social completa, tal como los planes y programas educativos lo indica (principios pedagógicos de la RIEMS).

Además de cumplir con uno de los objetivos de la educación, encaminado hacia la construcción de una escuela digna que incluya fomento y desarrollo de valores, permita la creación de ambientes de aprendizaje sin agresiones y así mismo centrar la atención en el estudiante (inclusión social), sin excepción alguna logrando una convivencia sana entre todos los actores educativos.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar un taller de sana convivencia, para propiciar los valores cívicos y éticos (el respeto) en estudiantes un plantel de UAEM.

Objetivos específicos

- Analizar los principios pedagógicos que permitan la sana convivencia dentro del aula.
- Investigar actividades que permitan el acercamiento al conocimiento de los valores cívicos y éticos (respeto).

- Diseñar y aplicar actividades en un Taller de Sana convivencia para fomentar la inclusión social

Marco Teórico

La axiología, junto con la deontología, se constituyen como las ramas más importantes de la filosofía que contribuyen con otra rama más general: la ética.

Se designa con el término de Axiología a aquella rama de la Filosofía que se ocupa y centra su estudio en la naturaleza de los valores y los juicios valorativos (ABC, 2015). La práctica de “valores” involucra sentimientos y emociones, por consecuencia, los valores son creencias o convicciones de que algo es preferible y digno de aprecio, formando en las personas parte de su identidad; estos se aprenden desde temprana edad y cada persona les asigna un sentido propio en su vida cotidiana.

Según Rodríguez (2006) deducen una serie de rasgos esenciales que sintetizan los valores.

1. Puesto que los valores no constituyen un mundo de objetos que exista independientemente del mundo de los objetos reales, solo se dan en la realidad natural y humana como propiedades valiosas de los objetos de esta realidad.

2. Los valores requieren como condición necesaria, la existencia de ciertas propiedades que consideramos valiosas.

3. Las propiedades que sustentan el valor, con las cuales no se daría este, solo son valiosas potencialmente. Para actualizarse y convertirse en propiedades valiosas efectivas, es indispensable que el objeto se encuentre en relación con el hombre social, de este modo, lo que solo vale potencialmente, adquiere un valor efectivo.

Menciona Rodríguez (2006) que un “valor es lo que se considera importante, estimable, valioso y necesario, que hace a uno sentirse bien y eleva el espíritu. Es todo aquello que con experiencia se va amando, cuidando y trabajando.”

Dentro de estos puntos de vista se considera que, al trabajar con valores morales dentro de la educación, marca la pauta para partir hacia una integración armónica y grupal favoreciendo el ámbito dentro y fuera de las instituciones.

De acuerdo a Sánchez Vázquez (2015) que los valores no existen por sí mismos, son creaciones humanas que solo existen y se realizan en el hombre y por el hombre.

Tomando en cuenta las concepciones del término “valores”, se llega a la conclusión de que todos tienen el mismo fin, conllevan al actuar de las personas de manera provechosa, entendiéndose como todas aquellas virtudes o cualidades que presentan un individuo al demostrar sus acciones dentro de la sociedad en la que se desenvuelve.

Los valores como parte de la vida, en la sociedad en la que habitamos, son vitales para la supervivencia y en la toma de decisiones importantes en todo el contexto, oficio, deporte, religión, cultura e incluso en las diversiones que cada persona realiza.

Por otro lado, Touriñan (2008) clasifica los valores en cuatro.

1. Valores éticos: aquellos que tienden al bien intrínseco, al bien supremo como valores universales y de trascendencia como son: amor, justicia, verdad, libertad, dignidad, socialización, tolerancia, felicidad, perfección, bondad, respeto, entre otros.

2. Valores estéticos: aquellos que tienden hacia la perfección y apreciación de la belleza como: sensibilidad, inspiración.

3. Valores personales: aquellos que residen en el interior del individuo, son valores intrínsecos del ser amado: el amor y respeto así mismo, capacidad de admiración, de amar, de conocer, de crecer, de juicio crítico, de verdad, de honestidad, de actitud, de servicio.

4. Valores Sociales: aquellos que están dirigidos a lograr el bien del grupo en el que vive. De los valores sociales se derivan los valores nacionales, culturales, científicos.

En el presente trabajo se abordan los siguientes valores:

1. Valores éticos.

2. Valores cívicos.

“El respeto es una actitud ante la vida que implica aceptar y comprender al otro aún cuando su forma de expresarse y su pensamiento se ubiquen en la vereda de enfrente a la nuestra”. (ABC, 2015).

El respeto es un valor que se empieza a practicar desde casa con la familia, es importante inculcar los valores tanto cívicos como éticos. El respeto no se gana con actitudes del más fuerte, se gana a través de la sana convivencia.

La causa de todas las debilidades del ser humano se origina en la ausencia del respeto, el individuo se llena de diferentes deseos o expectativas, exigiendo consideración o respeto de los demás, al hacerse dependiente de situaciones externas e internas, mide el respeto mediante los factores físicos, materiales, tales como las relaciones sociales, el color, los grupos indígenas, la religión, el género, la nacionalidad, el estatus social, así como la popularidad, entre los principales.

El desafío social y educativo es desarrollar el valor del respeto en el alumno para proporcionar una expresión práctica en su vida diaria, ante esto aparecerán obstáculos para probar la solidez de dicho valor, además es necesario tomar en cuenta la confianza que debe de tener el individuo para tratar las adversidades con seguridad, de manera óptima y esperanzadora.

El poder de discernir ante alguna problemática planteada crea un ambiente de respeto para encontrar posibles soluciones, aquí se presenta atención a la calidad de las intenciones, actitudes, conductas, pensamientos, palabras y acciones.

Por otro lado, la falta de respeto trabaja en contra de las leyes de la naturaleza humana, ocasionando un completo desequilibrio social. El respeto nace del reconocimiento de la dignidad propia, al igual que de los demás. Se considera que las personas son valiosas por sí mismas y merecen por ello un trato digno. Educar dentro de este valor es enseñar a los niños a hacer cuidadosos de sus acciones para que no lastimar o perjudicar la dignidad y los derechos de los demás (ABC, 2015).

Para este taller también se tomó en consideración el “Diálogo”, entendiéndose éste como una conversación entre dos o más personas, mediante la que se intercambian información, se comunican pensamientos, sentimientos y deseos puede ser oral o escrito. (Saló Lloveras, 2006).

Saló Lloveras comenta que, el diálogo es el intercambio de opiniones que se da de manera práctica con el fin de llegar a un acuerdo, al emitir la opinión puede darse de manera pacífica o violenta, se pretende fomentar este valor en los alumnos, para mejorar su convivencia y relación diaria; valorar el diálogo significa optar por la comunicación, como vía pacífica para llegar a un entendimiento con los demás, para resolver diferencias y evitar conflictos, exige compromiso de ambas partes, capacidad de sentir lo que otros sienten, disposición a escuchar y a modificar los puntos de vista personales.

Educar en el diálogo, significa que los alumnos, además de apreciar la comunicación interpersonal, adquieran habilidades para expresar argumentos adecuadamente, capacidad para regular sus emociones dando prioridad a las razones frente a sus reacciones impulsivas (Saló Lloveras, 2006).

Los valores en la formación del alumno

La educación persigue la creación y la recreación de la cultura del individuo a través del fomento de los valores, la experiencia y la vida cotidiana propician la apreciación de los estilos en las conductas, su espacio es la reserva de libertad, de confianza que poseen las personas y los grupos sociales. Así abre un espacio para el desarrollo de las pautas sociales, su control por un lado y el espacio de la autonomía por el otro. Existe un espacio crítico tomado como referencia a Touriñan (2008), entendiéndose como un lugar transcultural que no tiene época; a través de la historia se han utilizado varios métodos para que el individuo adopte los valores que deberán regir su vida:

a) Pensamiento: la utilización de la razón en forma eficaz es una forma muy útil para tomar decisiones y por lo tanto desarrollar una escala valorativa.

b) Sentimientos: pueden ayudar o ser un obstáculo al proceso del pensamiento y por ello hacer más difícil la toma de decisiones.

c) Elección: la libre elección de varias alternativas mediante la distinción de las presiones y consecuencias que implican.

d) Comunicación: es indispensable en el proceso de la interacción social.

e) Actuación: conducirse en forma consciente, congruente con los valores y las metas fijadas incrementa la posibilidad de que la vida se rija por los valores positivos elegidos.

Derivado de lo anterior, se deduce que el fomento de valores en la escuela no es algo que ocurra en su plenitud como fruto natural del proceso evolutivo del ser humano, hay que perseguirlo explícita y sistemáticamente, además de darle un seguimiento por la parte social.

El presente trabajo de investigación está fundamentado en los artículos 3° y 49° de la Ley General de Educación (LGE).

Además, estará sujeto a los fines y criterios dispuestos en los artículos 7° y 8° del anterior ordenamiento.

La Reforma Educativa

Esta investigación también tiene relación con la reforma educativa, uno de sus objetivos señala que habrá una mejora sustancial de la calidad de la educación y, efectivamente a través de la implementación de diferentes valores cívicos y éticos, de establecimientos de reglas, donde el alumno aprenderá a convivir de mejor manera con sus pares, olvidándose de la agresión verbal o física, aprendiendo a respetar.

Todo esto lo llevará a lograr una convivencia sana dentro del aula, también dentro del centro de estudio.

El logro de la convivencia sana puede ser el primer paso para lograr una calidad de la educación puesto que el alumno se relacionará mejor con sus maestros, con sus padres y sus pares.

Convivencia Escolar y Familiar

Tanto el núcleo familiar, la escuela y el docente juegan un rol muy importante, son la clave para inculcar la convivencia escolar y en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Retomando a Netbiblo, en el seno de la familia se transmiten los valores, en la escuela se integran los valores que son un componente cultural y un marco común compartido, pues estos orientan el conocimiento y la conducta desde el punto de vista referencial y perceptivo. Aquí se maneja la inclusión y una educación de equidad.

Mientras que el rol del docente es fundamental, dando sentido a la institución escolar, ayudando a rescatar, comunicar y educar con valores y dignidad moral, debido a que sin esta premisa no existirían los derechos humanos, en busca de justicia, solidaridad, respeto y amor.

La escuela es la que posteriormente le enseña a convivir con sus pares y se reflejan en los diferentes espacios de interacción, siendo los docentes, los que presencian dichos resultados que pueden darse de forma negativa (violenta) o con respeto y aceptación del otro.

Metodología de Investigación

Partiendo de la investigación educativa, y con la firme intención de aportar más que explicaciones de carácter causal.

La presente investigación logró una reflexión teórico- conceptual, se ubicó en el nivel descriptivo, debido a que se describió la conducta por parte de los estudiantes que existe en el plantel que es objeto de estudio, a través de un diagnóstico, haciendo uso de un cuestionario aplicado a 30 profesores de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM, objeto de estudio al azar y de la observación participante durante el periodo 2016 A

También se aplicó la metodología del aprendizaje – servicio basada en competencias, para poder proponer el taller de sana convivencia, para el desarrollo de valores cívicos y éticos.

Tipo de Investigación

La investigación es cualitativa y de estudio constructivista, resultó una actividad integral que combina la investigación social, el trabajo educativo y la educación.

También se retomó la investigación-acción por estar aplicada a la educación y ofrecer contribuciones prácticas para el desarrollo de la escuela, el aula, los métodos, la formación de nuevos profesionales y, en general, a las preocupaciones de la comunidad y sociedad. Stenhouse (1998) y Elliott (1994) señalan que la investigación-acción ayuda a los profesionales en ejercicio a resolver sus propios problemas y a mejorar su práctica.

Métodos Teóricos

Se tomó como base el método de investigación teórica histórico - lógico, se refirió a las tendencias y rasgos de los valores a través del proceso de la formación.

Al igual se aplicó el análisis y síntesis como método de investigación teórica, permitiendo puntualizar los objetivos de la investigación.

Estrategias de Intervención

Después de lo antes mencionado se llevó a cabo la aplicación de estrategias divididas en 7 sesiones, previamente seleccionadas, estudiadas y adaptadas según las necesidades que presentaban la mayoría de los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar.

Posteriormente los resultados fueron registrados conforme a las sesiones que se realizó, tomando en cuenta los siguientes indicadores.

- Los estudiantes mostraron interés al inicio del taller.
- Los estudiantes atendieron las indicaciones que les dio el docente.
- Hubo inclusión de los alumnos más problemáticos en su comportamiento al realizar actividades con el grupo.
- Trabajaron los estudiantes con respeto.
- Los estudiantes utilizaron adecuadamente el tiempo y espacio para reflexionar sobre el comportamiento y la conducta que ejercían.

Presentación de Estrategias

Actividad 1

Sesión 1: Pláticas con padres de familia y estudiantes acerca de la importancia de una sana convivencia y qué es el bullying.

Objetivo: dar a conocer de manera precisa cuál es la ventaja y cuál es la desventaja de tener una convivencia sana, así como, qué problemas conlleva el bullying dentro y fuera de la institución.

Actividad 2

Sesión 2: Representación de obras de teatro.

Propósito: hacer una representación de algún cuento, retomando la temática de sana convivencia e inclusión.

Actividad 3

Sesión 3: Trabajando la confianza

Objetivo: crear un ambiente de relajación, armonía y confianza en el grupo.

Actividad 4

Sesión 4: Cualidades personales

Objetivo: conocer las cualidades de cada uno de los estudiantes que forman un grupo a fin de crear un clima favorable y evitar actitudes violentas en el aula.

Actividad 5

Sesión 5: Las reglas dentro del aula.

Objetivo: lograr que los estudiantes establezcan normas y reglas dentro del aula.

Actividad 6

Sesión 6: Resolviendo un problema

Objetivo: enseñar a los estudiantes cómo resolver sus problemas a través del diálogo sin la necesidad de llegar a las agresiones (en este caso los estudiantes se comunican a través de señas con los demás compañeros para que traten de dar a entender lo que quieren decir).

Actividad 7

Sesión 7: Control de emociones, y respuestas, asertivas, pasivas y violentas.

Objetivo: que el estudiante distinga y reconozca cuales son las causas que lo hacen enojar. Al igual con diferentes situaciones qué actitudes tomaría ante ellas.

Resultados y Conclusiones

El Taller de la Sana Convivencia se hizo con la intención de fomentar el desarrollo de valores (cívicos y éticos) dentro del aula de clase, que permitiera la disminución de conductas agresivas entre los estudiantes. Al finalizar el taller se obtuvieron resultados favorables, permitiendo alcanzar el objetivo deseado, sin embargo, se necesita trabajar más arduo para poder finiquitar este problema en la escuela.

Se logró disminuir las conductas agresivas, así como se fortaleció la parte axiológica en las aulas, mostrando a los padres de familia, alumnos, compañeros docentes y directivo el cómo canalizar este tipo de conductas a través de actividades lúdicas que pueden incluirse en la planeación diaria.

También se fortaleció el trabajo colaborativo y cooperativo, los estudiantes usaron materiales concretos, para el desarrollo de las actividades indicadas, además se permitió que los estudiantes desarrollen mayor capacidad, para enfrentarse a las situaciones escolares y de la vida diaria. Sin olvidar la gran importancia que tuvo el papel del docente.

Con el desarrollo del taller se logró el objetivo de la educación que va encaminado hacia la construcción de una escuela digna, que incluya fomento y desarrollo de valores, permita la creación de ambientes de aprendizaje sin agresiones y así mismo centrar la atención en el estudiante (inclusión social), sin excepción alguna logrando una convivencia sana entre todos los actores educativos.

Con la representación gráfica de los resultados obtenidos se observó que las actividades del taller de sana convivencia, para el desarrollo de valores cívicos y éticos (respeto) en estudiantes, alcanzaron los objetivos esperados, sin embargo, hubo alumnos que no mostraron el mismo interés en las acciones realizadas, simplemente les llamaba la atención, mostrando desinterés. Ver Tabla 1.

TABLA DE RESULTADOS DE LAS ESTRATEGIAS APLICADAS

Anotaciones: 1= No 2= Poco 3= Sí

Sesiones	Mostró interés			Atendió a las actividades			Interactuó			Trabajó con respeto			Usó el tiempo del tiempo			Conoció la actividad		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Plática con padres																		
Otros de teatro																		
Trabajando la confianza																		
Calidades personales																		
Las reglas en el aula																		
Resolviendo un problema																		
Control de emociones																		

Elaboración propia (2016)

Tabla 1 Resultados de Estrategias

En la mayoría de las actividades los estudiantes se mostraron seguros en realizar dicho trabajo, ampliando las oportunidades y reduciendo las desigualdades que existen entre ellos, reconociendo al mismo tiempo la diversidad que existe en el salón de clases.

Es necesario señalar que, tanto en el nivel medio superior como en los demás niveles educativos, es de vital importancia llevar a cabo actividades que garanticen una sana convivencia, para ofrecer una mejor educación de calidad.

Las actividades aplicadas requieren de constancia, paciencia y perseverancia, para que se adquiera el impacto deseado, dentro de los resultados obtenidos en las actividades planteadas fueron a mediano plazo y es necesario seguir fortaleciendo el respeto mutuo dentro y fuera de clases, para evitar de esta manera conductas agresivas.

Analizando la tabla 1 de resultados de las estrategias aplicadas, el 60% mostró interés para los estudiantes, el resto de las actividades que es del 40% mostró poco interés; todas las actividades fueron desarrolladas según lo planteado.

Agradecimiento

Se agradece, la participación de los docentes de la UAEM por su colaboración en la entrega de la documentación para la fundamentación de esta investigación.

A las autoridades por confiar en la objetividad de esta investigación la cual permitió ver el panorama claramente de la situación de la investigación.

Referencias

ABC. (2015). Definición de Responsabilidad. Recuperado el 12 de enero de 2016. En: <http://www.definicionabc.com/general/responsabilidad.php>

ABC. (2015). Definición de Tolerancia. Recuperado el 12 de enero de 2016. En: <http://www.definicionabc.com/social/tolerancia.php>

ABC. (2015). Una actitud que refleja quiénes somos. Recuperado el 12 de diciembre de 2016. En: <http://www.definicionabc.com/social/respeto.php>

Binaburo Iturbide, J.A.; Muñoz Maya, Beatriz (2007). Educar desde el conflicto: guía para la mediación escolar. Ediciones Ceac. Barcelona, España.

INEGI. (2010). Recuperado el 28 de octubre de 2015. En: www.inegi.org.mx

INEGI. (2013). Recuperado el 17 de noviembre de 2015. En: <http://www.inegi.org.com>

Maya Betancourt, A. (2007). El taller educativo. Bogotá: Jose Vicente Joven.

MONTE, S. M. (2010). Recuperado el 17 de noviembre de 2016. En: <http://www.santamariadelmonte.org>

Ortega y Gasset, J. (2004). Introducción a una estimativa ¿qué son los valores? Madrid: Alianza.

Renault. (1994). Dramatización infantil. España: Narcea.

Rodríguez, & Rodríguez, R. (2006). Propuestas y Experiencias para Mejorar la Convivencia. España: Generalitat Valenciana.

Saló Lloveras, Nuria (2006). Estrategias de Comunicación en el Aula: el Diálogo y la Comunicación Interactiva.

Sánchez, V. V. (2015). La educación en valores a través de las metodologías activas. Recuperado el 12 de enero de 2016. En: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15494>.

Touriñan López, José Manuel. (2008). Educación en Valores: Educación Intercultural. Editorial Netbiblo. ISBN 9788497452823.

Prácticas y elementos requeridos en ambientes de aprendizaje universitario

SOLÍS-SOLÍS, Alma Verena†*, RIVERA-MORALES, María Teresa, SALINAS-AGUIRRE, Consuelo y HERNÁNDEZ-CUETO, Jaquelina Lizet

Universidad Autónoma de Coahuila, Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades

Recibido 6 de Octubre, 2017; Aceptado 4 de Diciembre, 2017

Resumen

La investigación tiene como objetivo conocer cómo se relaciona la práctica docente y los ambientes de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas, Escuela de Psicología y la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades. La aplicación de instrumentos se llevó a cabo en el mes de noviembre del 2016. La investigación que es carácter cuantitativo, está diseñada bajo el tipo transversal, los estudios que se utilizaron fueron los descriptivos y correlacionales. Entre los resultados encontrados destacan el hecho que el docente debe propiciar un ambiente físico favorable que permita que el proceso enseñanza-aprendizaje sea efectivo a la par de sus acciones, de igual forma se encontró que los ambientes de aprendizaje entre los que destacan los entornos físicos, las relaciones que establece el estudiante y la forma de aprendizaje, aunado a la organización especial que utilice el docente y a la evaluación de exposiciones, de proyecto y de la participación, impactan en el aprendizaje del estudiante independientemente de la interacción que establezca el docente con este, dado que el docente cambia su postura

Ambientes de aprendizaje, practica docente y estudiantes universitarios

Abstract

The research aims to know how the teaching practice and the learning environments of the students of the Facultad de Ciencias Químicas, Escuela de Psicología and the Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades are related. The application of instruments was carried out in November 2016. The research, which is quantitative, is designed under the cross-sectional type, and the descriptive and correlational studies were used. Among the results found, it is worth highlighting the fact that the teacher should promote a favorable physical environment that allows the teaching-learning process to be effective along with its actions, in the same way it was found that the learning environments, among which physical environments, the relationships established by the student and the way of learning, in addition to the special organization used by the teacher and the evaluation of expositions, project and participation, impact student learning regardless of the interaction established by the teacher, inasmuch as the teacher changes his position.

Learning environments, teaching practice and university students

Citación: SOLÍS-SOLÍS, Alma Verena, RIVERA-MORALES, María Teresa, SALINAS-AGUIRRE, Consuelo y HERNÁNDEZ-CUETO, Jaquelina Lizet. Prácticas y elementos requeridos en ambientes de aprendizaje universitario. Revista de Educación Básica 2017. 1-2:73-83

† Investigador contribuyendo como primer autor.

*Correspondencia al Autor Correo Electrónico: vere23ss@gmail.com

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo conocer cómo se relaciona la práctica docente y los ambientes de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas, Escuela de Psicología y la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades. Los antecedentes teóricos parten de la primicia de los ambientes de aprendizaje parten del hecho que estos no solo se limitan al aula de clases, sino que se suscriben a cualquier lugar donde se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de igual manera un ambiente de aprendizaje abarca las condiciones físicas del aula, las relaciones interpersonales que establece el estudiante, la organización del aula, y las técnicas y estrategias de enseñanza que se implementan.

Algunos antecedentes mencionan que un ambiente de aprendizaje es conceptualizado como “el conjunto de elementos materiales, los elementos culturales; los elementos sociales, que permiten la interactividad, los elementos de tiempo, que incluyen la planeación y, finalmente, el contenido académico, que también es conocido como plan de estudios” (Woolfolk, 2006).

Por otra parte, el concepto de práctica docente tiene como fundamento la práctica educativa, que se entiende como todas las acciones que lleva a cabo el docente en pro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la práctica docente de acuerdo con (De Lella, 1999), “se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, especialmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente”.

La presente investigación que es de carácter cuantitativa, está diseñada bajo el tipo transversal, los estudios que se utilizarán serán los descriptivos y correlacionales.

Los hallazgos de la investigación tras el análisis descriptivo, correlacional, comparativo y de integración, dan evidencia de que el docente debe propiciar un ambiente físico favorable que permita que el proceso enseñanza-aprendizaje sea efectivo a la par de sus acciones, de igual forma se encontró que los ambientes de aprendizaje entre los que destacan los entornos físicos, las relaciones que establece el estudiante y la forma de aprendizaje, aunado a la organización especial que utilice el docente y a la evaluación de exposiciones, de proyecto y de la participación, impactan en el aprendizaje del estudiante independientemente de la interacción que establezca el docente con este, dado que el docente cambia su postura.

Justificación

Actualmente se habla de los ambientes de aprendizaje y la práctica docente en el nivel básico, y de cómo se debería de trabajar en conjunto tanto estudiantes, docentes y padres de familia, pero parece que al llegar al nivel superior esto desaparece llegando al punto de que o el docente le deja todo el trabajo al estudiante, o viceversa. De esta forma se ha mal entendido el rol que tiene el docente en este nivel, dando como resultado que no se logre en ocasiones un ambiente de aprendizaje óptimo. Es por ello que los principales beneficiados al realizarse esta investigación serán los docentes de nivel superior, ya que se podrá conocer cuáles son los factores tanto físicos como interpersonales que los estudiantes consideran que facilitan su aprendizaje, de tal forma podrán conocer que actividades que didáctica es la más conveniente a utilizar para sus estudiantes.

Se espera conocer con los resultados cual es la didáctica que debiera utilizar el docente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, y que aspectos de la matemática debieran realizar los estudiantes para poder aprender.

Problema

¿Cómo se relaciona la práctica docente y los ambientes de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas, Escuela de Psicología y la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades?

Hipótesis

Hi Los docentes propiciarán las condiciones óptimas para que se dé el aprendizaje dentro del salón de clase.

H0 Los docentes no propician las condiciones óptimas para que se dé el aprendizaje dentro del salón de clase.

Objetivos**Objetivo General**

Conocer cómo se relaciona la práctica docente y los ambientes de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas, Escuela de Psicología y la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades.

Objetivos específicos

- Identificar como son las condiciones físicas del salón de clase que propician que los estudiantes aprendan.
- Saber quiénes intervienen en el aprendizaje de los estudiantes.

Marco Teórico**Ambientes de Aprendizaje**

Desde que comenzó el proceso de educación, ha sido de vital importancia el lugar en donde se lleva a cabo, los salones de clase pasaron a ser el lugar donde se llevaba a cabo el proceso de enseñanza- aprendizaje, pero con el paso del tiempo se ha ido cambiando la perspectiva de tal forma que actualmente hemos pasado de los salones de clase a los denominados ambientes de aprendizaje.

Ambiente de aprendizaje es conceptualizado como “el conjunto de elementos materiales, los elementos culturales; los elementos sociales, que permiten la interactividad, los elementos de tiempo, que incluyen la planeación y, finalmente, el contenido académico, que también es conocido como plan de estudios” (Woolfolk, 2006).

(Herrera, 2006, p. 19) afirma que “un ambiente de aprendizaje es un entorno físico y psicológico de interactividad regulada en donde confluyen personas con propósitos educativos”, lo que evidencia la necesidad de contar con un ambiente educativo que promueva el aprendizaje y, por ende, el desarrollo integral de los estudiantes.

(Navarro, 2008) Menciona que un ambiente de aprendizaje es “todos aquellos elementos físicos-sensoriales, como la luz, el color, el sonido, el espacio, el mobiliario, etc., que caracterizan el lugar donde un estudiante ha de realizar el aprendizaje.” Un ambiente de aprendizaje es importante para el desarrollo del proceso de enseñanza –aprendizaje.

En cuando a las condiciones físicas de los ambientes de aprendizaje, de acuerdo a la (OCDE, 2014), el tamaño del salón, además de las condiciones en que se encuentre, es importante en el desarrollo de la enseñanza, la convivencia de los estudiantes, la organización en el interior del salón y el éxito del logro educativo. Además, si el salón de clases es demasiado pequeño puede interferir en la interacción entre docentes y estudiantes.

México es el país perteneciente a la OCDE donde hay más estudiantes en cada salón de clase, con un promedio de 26 (OCDE, 2014), mientras que las normas de (INIFED, 2013) aceptan de 32 a 45 estudiantes por aula.

Otro de los aspectos físicos a tomar en cuenta es la ventilación en los ambientes de aprendizaje es un aspecto importante, El Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo de España (INSHT, 2014) menciona que “un aula bien ventilada ayuda a mantener una buena calidad del ambiente, favorece una buena oxigenación de los pulmones y permite, además, sentirse más comfortable a la hora de estudiar”. La ventilación del aula de clase puede ser natural o artificial, si es natural será por medio de ventanas, el abrir las ventanas no solo nos permite tener una mejor oxigenación, sino que se eliminan bacterias y malos olores.

El Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT, 2014), decreta que la temperatura en las aulas de clase debe respetar ciertos criterios, en invierno, al llevar ropa de abrigo, la temperatura debe mantenerse entre 17°C y 24°C y en verano, al usarse ropa ligera, los parámetros se sitúan entre 23°C y 27°C.

Respecto a lo anterior en cuando a México el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa (INIFED, 2013) considera que la temperatura adecuada se ubica entre los 18° y 25° Celsius, tener una iluminación natural que se controle para minimizar el deslumbramiento y el cambio térmico, así como una ventilación natural, y que la acústica sea silenciosa o moderada.

Retomando el aspecto del ruido ambiental este "produce interferencias en los procesos de comunicación y en los cognitivos". Así lo afirman los especialistas del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT, 2014), por lo cual recomiendan que se diseñen las aulas con materiales de revestimiento que sean absorbentes y disminuyan el eco, y colocar parches de fieltro en las patas de mesas y sillas para que no hagan ruido al desplazarse, esto como algunas medidas para disminuir el ruido en el aula.

Además de las condiciones físicas de los ambientes de aprendizaje, también es indispensable tomar en cuenta las otras condiciones como la interacción, esto porque la comunicación juega un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto a esto (Rodríguez, 2014) menciona que es importante que dentro del aula “debe prevalecer la armonía, confianza, seguridad, respeto, para que los educandos con toda libertad puedan expresarse, dar a conocer alguna inquietud o duda a favor de la obtención de un verdadero aprendizaje”. Es indispensable que se cree un ambiente donde el estudiante se sienta seguro tanto con su docente como con sus compañeros. Respecto al rol del docente (Rodríguez, 2009) “se refiere pues la tarea principal que se tiene es propiciar la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias por parte de los educandos, atendiendo a las características o recursos que éstas requieren para su efectivo desarrollo”.

Para la creación de ambientes de aprendizaje eficaces la (OCDE, 2009) menciona que “Los docentes solo pueden preparar ambientes de aprendizaje si conocen la estructura de la asignatura que enseñan, la estructura de los conocimientos previos de los estudiantes y las estructuras de conocimiento que se supone que los alumnos construyen durante la enseñanza”. Aun cuando los docentes son facilitadores en el aprendizaje de los estudiantes, es importante que dominen los contenidos a impartir de lo contrario no se lograra crear un ambiente propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

Práctica Docente

Dentro del proceso aprendizaje-enseñanza intervienen varios actores los estudiantes, docentes, y padres de familia. Siendo el docente quien se encarga de brindarle todos los conocimientos necesarios para que el estudiante aprenda.

Anteriormente el docente jugaba un papel protagónico donde todo se recaía en él, pero actualmente su rol ha cambiado y ahora se ha convertido en un facilitador o guía en el aprendizaje de los estudiantes.

La práctica docente según (López, 2013, p. 83) “es una actividad intencional y deliberada que se lleva a cabo dentro y fuera del aula para provocar el aprendizaje en los alumnos. La práctica docente es una actividad a cargo del profesor como parte de su profesión”.

El carácter instrumental de la práctica docente ubica al profesor en la enseñanza, es decir en la dimensión del hacer docente, donde al mismo tiempo plasma su ser docente. Este hacer como un proceso complejo y dinámico que se da en el espacio y en el tiempo.

Según (Salgado-Ibáñez, 2011), desde la perspectiva evaluativa educacional, el objetivo de la práctica docente es que los alumnos aprendan, para ello cada docente utiliza los recursos que supone necesarios para lograr dicho fin. Agrega además que resulta incongruente la forma en la que los docentes utilizan los saberes que les brindaron en su formación, asevera que "parece existir poca coherencia entre el saber teórico que incluyen las mallas curriculares de las carreras de pedagogía y los modos en que se orientan las acciones de enseñanza en el aula"

De tal forma que actualmente la práctica docente de acuerdo al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación menciona que (SNTE, 2015, p. 5) “Implica el manejo de los principios pedagógicos modernos. Reconoce el papel central del alumno, recurre a la observación, exploración, investigación y experimentación con la finalidad de reconocer su entorno”.

(Blanco, 2012, pp 80-89) “En el espacio de la práctica docente también se lleva a cabo de manera simultánea el aprendizaje. Este aprendizaje es el fin de la enseñanza, y es una tarea que corresponde a los alumnos desarrollar, siempre motivados por la enseñanza y la interacción mutua con el profesor”.

El profesor, en su práctica docente, establece una relación con sus alumnos que configura el proceso educativo y que penetra de modo profundo el estilo de pensar y hacer la enseñanza. El clima socioemocional de la clase depende de los rasgos del académico como persona. El clima relacional posibilita que la interacción entre profesor y alumnos, y de éstos entre sí, se oriente en una u otra dirección formativa.

Además del clima socioemocional dentro de la práctica docente de acuerdo a (Pérez, 2014, p. 64) “la planificación didáctica es uno de los elementos indispensables de la práctica docente que influye en los resultados del aprendizaje de los alumnos”. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE, 2015, p. 5) “la planeación de cada lección es importante para encausar en nuestros alumnos, nuevos desafíos de logros cognitivos en habilidades y valores”.

De tal forma que los docentes deben de planear cada sesión de clase tanto los contenidos a impartir, así como las actividades a desarrollar, ya que el cómo se planifique una clase repercutirá en los estudiantes.

Aunado a la planeación también es importante que los docentes conozcan de acuerdo a (Esquivel, 2013) “los estilos de aprendizaje y las estrategias propuestas para ellas ya que todos los individuos pueden aprender cualquier cosa, siempre y cuando se les presente la información en los términos, modalidades y organización en que resulta más accesible, cognitiva y afectiva”. Para poder aplicar estrategias para atender a los diferentes estilos de aprendizaje es importante que el docente conozca a sus estudiantes y que estilos de aprendizaje presentan.

Dentro de la práctica docente es importante la evaluación a los estudiantes, ya que permite medir los logros alcanzados de la planeación, de acuerdo a (SNTE, 2015, p. 5) “Debe tener: Correspondencia con la planeación, Evidencias a partir de las actividades, Carácter formativo, es decir retroalimenta y es un insumo de la planeación, Ratificación de las competencias, Productos de las actividades propias de la enseñanza.”

Otra de las características que debe de tomarse en cuenta es la organización espacial, ya que influye en las posibilidades para el movimiento y, por consiguiente, en las conductas físicas de la niñez en el entorno, de ahí la importancia de conocer los espacios con que se cuenta, el propósito aprendizaje que se le asigna a cada uno, a fin de evaluar constantemente la interacción de la población estudiantil con el ambiente y los elementos que lo conforman.

(AulaPlaneta, 2016) La organización del espacio de aprendizaje “es un factor esencial a la hora de poner en práctica distintos métodos pedagógicos en clase. Sin embargo, la disposición del aula expositiva, en la que todos alumnos están sentados y aislados en su pupitre mirando a la pizarra, sigue siendo la norma en la enseñanza”.

(Duarte, 2003, p. 102) “El ambiente de la clase ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros”. De esta manera ilustra dos diagramas del salón de clases uno tradicional donde la comunicación es unidireccional, otro denominado espacial activa donde la comunicación es bidireccional y como su nombre lo dice todos son emisores y receptes, y tienen un papel activo.

Metodología de Investigación

Tipo de Investigación

El tipo de investigación empleada es de carácter cuantitativa está diseñada bajo el tipo transversal, los estudios que se utilizarán serán los descriptivos y correlacionales. Es de tipo transversal ya que las variables solo se midieron en un solo punto en el tiempo.

Instrumento

Se aplico un instrumento tipo de encuesta que consta de 10 variables de datos generales, 35 variables simples correspondientes al eje de Practica docente y 32 variables simples del eje Ambientes de Aprendizaje.

VARIABLES

Se presentan los tipos de preguntas que se incluyeron en el instrumento y que facilitaban al encuestado, responder a las mismas y, además, facilita al investigador los posteriores tratamientos estadísticos:

- Nominal, las cuales refieren al género (femenino o masculino), si actualmente está trabajando (si/no), si cuenta con computadora (si/no) y si cuenta con servicio de internet (si/no), escuela en la que estudia, carrera, quien te motiva a seguir estudiando.

- Variables de razón, tales como edad, cuantas horas pasas al día en internet.

- Variables de orden semestre.

-Variables intervalares, estas preguntas refieren a las preguntas de los ejes Práctica Docente y Ambientes de Aprendizaje.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 101 estudiantes universitarios. 38 de la Facultad de Ciencias Químicas que estudian la carrera de Químico Farmacobiologo, 33 de la Escuela de Psicología que estudian la Licenciatura en Psicología, y 30 de la Facultad de Ciencia, Educación y Humanidades que estudian la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Resultados

En éste apartado se exponen los resultados de la observación desde la base de datos. La evidencia se expone en tablas y lectura de la misma.

Frecuencias y porcentaje

	Frecuencia	Porcentaje
Tradicional	46	45.54
Activa	55	54.46

Elaboración propia mediante encuesta en mayo 2017

Tabla 1 Preferencia

En la tabla 1 respecto a la organización espacial se les pregunto a los estudiantes encuestados cual preferían, el 54.46% respondió que para trabajar dentro del aula prefiere la organización espacial activa, mientras que un 45.54% respondió que prefiere la tradicional.

	N	\bar{x}	Md	SD	K	CV	Z
Ventilación	101	9.21	10	1.30	3.54	14.10	7.09
Iluminación	101	9.20	10	1.34	2.43	14.59	6.86
Cómodo	101	9.01	10	1.60	9.60	17.79	5.62
Temperatura	101	8.94	10	1.69	4.80	18.90	5.29
Ordenado	101	8.80	10	1.90	3.41	21.56	4.64
Limpio	101	8.50	9	2.09	3.54	24.56	4.07
Ruido	101	8.43	9	2.08	4.54	24.69	4.05
Densidad	101	8.43	10	2.31	3.46	27.39	3.65

$X\bar{x}=8.50$, S de medias= 0.33, LS= 8.82, LI=8.17

Elaboración propia mediante encuesta en mayo 2017

Tabla 2 Variable Condiciones Físicas del aula

De acuerdo a la tabla 2 condiciones físicas del aula, en cuanto al análisis de medias la variable *Ventilación, Iluminación, Cómodo y Temperatura*, se encuentra por encima del límite superior, siendo las variables, *Ordenado, Limpio, Ruido, Densidad* se encuentran dentro de los parámetros de normalidad.

En cuanto al Coeficiente de Variación se encontró que tiende a comportarse como un grupo de opinión ya que es menor a 60 por lo cual se puede decir que existe homogeneidad entre las respuestas.

Todas las variables simples de este apartado tienen un puntaje Z mayor que 1.96 por lo cual las respuestas obtenidas se pueden extrapolar a otras poblaciones con condiciones semejantes.

Los estudiantes encuestados consideran que para que ellos aprendan es necesario que su salón de clases este ventilado, y que la temperatura del salón sea la adecuada tomando en consideración las condiciones climáticas del ambiente, además consideran que el salón debe de estar iluminado y que debe de ser cómodo para trabajar.

Por lo cual se infiere que es importante que el salón de clases cuente con la suficiente ventilación ya sea natural o artificial para así conservar una temperatura agradable para los estudiantes.

	N	\bar{x}	Md	SD	Sk	K	CV	Z
Maestros	101	8.74	10	1.84	-2.13	5.70	21.07	4.75
Compañeros	101	8.16	9	2.37	-1.84	3.39	29.10	3.44
Amigos	101	8.09	8	2.95	-1.33	0.95	36.51	2.74
Papá	101	7.43	9	3.59	-1.25	0.07	48.31	2.07
Mamá	101	7.28	10	2.98	-1.74	2.02	40.91	2.44

Nota: $\bar{X}_x=7.94$, S de medias 0.60, LS=8.53, LI=7.34 Elaboración propia mediante encuesta en mayo 2017

Tabla 3 Variable Aspectos de Convivencia

En la tabla 3 variable aspectos de convivencia se puede observar de acuerdo al análisis de medias la variable *Maestros*, se encuentra por encima del límite superior, mientras que las variables *Mamá* se encuentran por debajo de los límites de normalidad; siendo las variables, *Compañeros, Amigos y Papá* se encuentran dentro de los parámetros de normalidad.

En cuanto al Coeficiente de Variación se encontró que tiende a comportarse como un grupo de opinión ya que es menor a 60 por lo cual se puede decir que existe homogeneidad entre las respuestas.

Todas las variables simples de este apartado tienen un puntaje Z mayor que 1.96 por lo cual las respuestas obtenidas se pueden extrapolar a otras poblaciones con condiciones semejantes.

Los estudiantes encuestados consideran que para que ellos aprendan es necesario tener una buena relación con sus maestros.

Mientras que consideran que la relación que establezcan con su mamá no interfiere en su aprendizaje, por lo cual se puede inferir que los estudiantes consideran que las relaciones que establece dentro del aula son las que interfieren en su aprendizaje, y no las que establece con otras personas a pesar de ser quienes estén más cerca de él. Por lo tanto, dentro del salón de clases es indispensable que los docentes tengan una buena relación con sus estudiantes.

Integración

Este apartado se realizó con la finalidad de conocer las variables que subyacen en el fenómeno estudiado; se utilizó Comunalidades de R^2 a una confiabilidad de 99.99% ($\alpha=01$, $r \geq |0.25|$) para obtener las variables relevantes.

Variable	F 1	Variable	F 1	Variable	F1
Intercambio	0.53	Voz	0.60	Amigos	0.41
Ejemplos	0.50	Clase	0.59	Papa	0.49
Plataformas	0.37	Participación	0.58	Mama	0.46
Tecnología	0.47	Tareas	0.48	Aprendo Exponiendo	0.46
Colaborativo	0.57	Exposiciones	0.32	Aprendo participo	0.43
Dominio	0.54	Evaluación participación	0.33	Apuntes	0.41
Explicación	0.57	Ensayos	0.56	Equipo	0.47
Relación	0.46	Exámenes escritos	0.35	Individualmente	0.47
Estilos Aprendizaje	0.66	Proyecto	0.29	Expresión	0.44
Opiniones	0.68	Distrae	0.24	Aprendo tarea	0.28
Congruencia	0.64	Limpio	0.52	Confianza	0.24
Calificaciones	0.67	Iluminación	0.39	Exposición	0.42
Interés	0.67	Ventilación	0.25	Pizarrón	0.49
Accesibilidad	0.68	Ordenado	0.47	Videos	0.48
Tiempo	0.63	Densidad	0.48	Consultas	0.54
Nuevos	0.38	Cómodo	0.44	Aprendo plataforma	0.58
Materia	0.58	Temperatura	0.35	Domina	0.37
Entusiasmo	0.72	Maestros	0.34	Cañón	0.44
Atención	0.63	Compañeros	0.30		
Elaboración propia mediante encuesta en mayo 2017					

Tabla 4 Factor 1 Elementos físicos ambientales para una práctica docente efectiva

De acuerdo a la tabla 4 los factores físicos del ambiente como lo son la limpieza del salón, la iluminación, la ventilación, que este ordenado, que sea amplio y la temperatura, son factores que determinan la práctica docente en medida que aun cuando el docente muestre congruencia entre lo que dice, que dé a conocer las calificaciones en el plazo establecido, que muestre interés por sus estudiantes y que muestre interés por la materia que imparte, sino están presentes los factores físicos ambientales antes mencionados la práctica docente no será efectiva.

Por lo tanto, se infiere que dentro de sus posibilidades el docente debe propiciar un ambiente físico favorable que permita que el proceso enseñanza-aprendizaje sea efectivo a la par de sus acciones.

	Factor 15
Colaborativo	-0.24
Interés	0.21
Participación	-0.21
Tareas	0.24
Preferencia	-0.24
Utilización	0.22
Aburrimiento	0.25
Ventilación	-0.29
Individualmente	0.20

Elaboración propia mediante encuesta en mayo 2017

Tabla 5 Factor 15 El interés como elemento fundamental en la práctica docente

En la tabla 5 se muestra que el hecho que el docente evalué las tareas de sus estudiantes, así como el hecho que estas sean encargadas individualmente en lugar de por equipo aseguran que el docente se interese por los estudiantes, aun cuando el docente no evalué la participación del estudiante y dejando de lado los factores físicos ambientales como a ventilación.

Por lo cual se infiere que el interés es pieza fundamental dentro de la práctica docente, ya que el revisar tareas es un indicador de interés por parte del docente.

Conclusiones

Con base a los resultados obtenidos de los diferentes niveles estadísticos en este capítulo se presentan las conclusiones que muestran la relación entre los Ambientes de Aprendizaje y la Práctica Docente.

En cuanto a la hipótesis de investigación que fue que los docentes propiciaran las condiciones óptimas para que se dé el aprendizaje dentro del salón de clase, de acuerdo a los resultados obtenidos de acepta la hipótesis ya que los elementos físicos ambientales para una práctica docente efectiva, los factores físicos del ambiente como lo son la limpieza del salón, la iluminación, la ventilación, que este ordenado, que sea amplio y la temperatura, son factores que determinan la práctica docente en medida que aun cuando el docente muestre congruencia entre lo que dice, que dé a conocer las calificaciones en el plazo establecido, que muestre interés por sus estudiantes y que muestre interés por la materia que imparte, sino están presentes los factores físicos ambientales antes mencionados la práctica docente no será efectiva. Por lo tanto, dentro de sus posibilidades el docente debe propiciar un ambiente físico favorable que permita que el proceso enseñanza-aprendizaje sea efectivo a la par de sus acciones.

Dando respuesta al objetivo identificar cuáles son las condiciones físicas del salón de clase que propician que los estudiantes aprendan, en el estadístico de caracterización se encontró que es importante que el salón de clases cuente con la suficiente ventilación ya sea natural o artificial para así conservar una temperatura agradable para los estudiantes, ya las condiciones referentes a la ventilación y la temperatura son las que propician que los estudiantes aprendan.

Respecto al objetivo de saber quiénes intervienen en el aprendizaje de los estudiantes estos consideran que para que ellos aprendan es necesario tener una buena relación con sus maestros, es decir que la relación que mantengan con sus padres y sus amigos no interfiere en su aprendizaje como la relación que tenga con sus compañeros y sus docentes.

De tal forma que en base a lo anterior se acepta la hipótesis que menciona que para aprender los estudiantes necesitan tener una buena relación con sus maestros

En cuanto al objetivo de conocer cuál organización espacial prefieren los estudiantes para trabajar en el salón de clases, los estudiantes prefieren la organización espacial activa, pero sus docentes utilizan más la organización tradicional, pero aun cuando prefieren la organización activa ellos reconocen que se distraen cuando trabajan con esta, pero que les aburre trabajar con la organización tradicional, de tal forma que es necesario que los docentes utilicen las dos formas de organización espacial de tal forma que no se exceda el uso de una o de otra.

Propuestas

- Generar un ambiente de confianza entre los estudiantes mediante dinámicas de integración que fortalezcan los vínculos.
- Al llegar al salón de clase el docente abra las ventanas del salón para permitir que haya más oxigenación en el salón de clase.
- Tomar en cuenta las condiciones físicas del aula óptimas para que se dé el aprendizaje, dando más importancia a la ventilación del aula.
- Cambiar la forma en la que se organiza el salón de clases, de tal forma que no se utilice la misma organización espacial, sino que varié en cada sesión e incluso durante sesiones de más de dos horas variar la organización espacial.
- Flexibilizar la práctica docente dentro del grupo, de tal forma que el docente pueda cambiar su planeación a acorde con las necesidades de los estudiantes.

Referencias

AulaPlaneta. (4 de Marzo de 2016). Recuperado de <http://www.aulaplaneta.com/2016/03/04/recursos-tic/cinco-maneras-diferentes-de-organizar-el-espacio-del-aula-infografia/>

Blanco, G. (2012). La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. *Revista de la facultad de filosofía y letras*, 80-89.

Duarte, J. D. (2003). Ambientes de aprendizaje una proximación conceptual. *Revista Ibeoramericana*.

Herrera, M. A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: Una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-19.

INSHT, I. N. (2014). La ventilación en los centros escolares. *ERGA-Transversal*.

López, G. (2013). La innovación en la práctica docente: del ser al hacer. *Revista de la facultad de filosofía y letras*, 83.

Navarro, J. V. (2008). *Ambientes lúdicos de aprendizaje. Diseño y Operación*. México: Trillas.

OCDE. (2009). *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. España: Santillana.

Pérez, J. (14 de Octubre de 2014). Importancia de la planificación didáctica. Recuperado de Santillana: <https://www.santillana.com.mx/articulos/64>

Rodríguez, H. (2009). *Ambientes de Aprendizaje*. Recuperado de Universidad Autónoma de Hidalgo: <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n4/e1.html>

SNTE. (2015). *La evaluación del desempeño docente*.5

Valencia, U. I. (14 de Febrero de 2015). Recuperado de <http://www.viu.es/influencia-de-los-factores-sociales-y-familiares-en-el-bajo-rendimiento-en-el-aprendizaje/>

Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Instrucciones para autores

[Título en Times New Roman y Negritas No.14]

Apellidos en Mayúsculas -1er Nombre de Autor †, Apellidos en Mayúsculas -2do Nombre de Autor
Correo institucional en Times New Roman No.10 y Cursiva

(Indicar Fecha de Envío: Mes, Día, Año); Aceptado (Indicar Fecha de Aceptación: Uso Exclusivo de ECORFAN)

Resumen

Título

Objetivos, metodología

Contribución

(150-200 palabras)

Abstract

Title

Objectives, methodology

Contribution

(150-200 words)

Keywords

**Indicar (3-5) palabras clave en Times New Roman
y Negritas No.11**

Cita: Apellidos en Mayúsculas -1er Nombre de Autor †, Apellidos en Mayúsculas -2do Nombre de Autor. Título del Artículo.
Título de la Revista. 2017, 1-1: 1-11 – [Todo en Times New Roman No.10]

† Investigador contribuyendo como primer autor.

Instrucciones para autores

Introducción

Texto redactado en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Explicación del tema en general y explicar porque es importante.

¿Cuál es su valor agregado respecto de las demás técnicas?

Enfocar claramente cada una de sus características

Explicar con claridad el problema a solucionar y la hipótesis central.

Explicación de las secciones del artículo

Desarrollo de Secciones y Apartados del Artículo con numeración subsecuente

[Título en Times New Roman No.12, espacio sencillo y Negrita]

Desarrollo de Artículos en Times New Roman No.12, espacio sencillo.

Inclusión de Gráficos, Figuras y Tablas-Editables

En el *contenido del artículo* todo gráfico, tabla y figura debe ser editable en formatos que permitan modificar tamaño, tipo y número de letra, a efectos de edición, estas deberán estar en alta calidad, no pixeladas y deben ser notables aun reduciendo la imagen a escala.

[Indicando el título en la parte inferior con Times New Roman No.10 y Negrita]

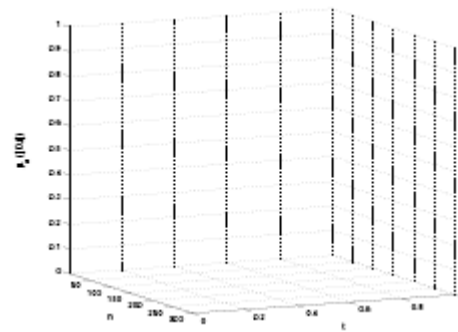


Grafico 1 Titulo y Fuente (en cursiva).

No deberán ser imágenes- todo debe ser editable.

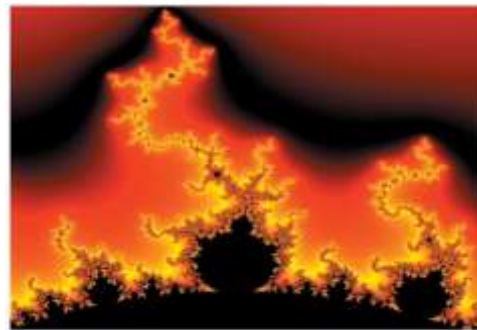


Figura 1 Titulo y Fuente (en cursiva).

No deberán ser imágenes- todo debe ser editable.

Tabla 1 Titulo y Fuente (en cursiva).

No deberán ser imágenes- todo debe ser editable.

Cada artículo deberá presentar de manera separada en **3 Carpetas**: a) Figuras, b) Gráficos y c) Tablas en formato .JPG, indicando el número en Negrita y el Titulo secuencial.

Instrucciones para autores

Para el uso de Ecuaciones, señalar de la siguiente forma:

$$Y_{ij} = \alpha + \sum_{h=1}^r \beta_h X_{hij} + u_j + e_{ij} \quad (1)$$

Deberán ser editables y con numeración alineada en el extremo derecho.

Metodología a desarrollar

Dar el significado de las variables en redacción lineal y es importante la comparación de los criterios usados

Resultados

Los resultados deberán ser por sección del artículo.

Anexos

Tablas y fuentes adecuadas.

Agradecimiento

Indicar si fueron financiados por alguna Institución, Universidad o Empresa.

Conclusiones

Explicar con claridad los resultados obtenidos y las posibilidades de mejora.

Referencias

Utilizar sistema APA. **No** deben estar numerados, tampoco con viñetas, sin embargo en caso necesario de numerar será porque se hace referencia o mención en alguna parte del artículo.

Ficha Técnica

Cada artículo deberá presentar un documento Word (.docx):

Nombre de la Revista

Título del Artículo

Abstract

Keywords

Secciones del Artículo, por ejemplo:

1. *Introducción*
2. *Descripción del método*
3. *Análisis a partir de la regresión por curva de demanda*
4. *Resultados*
5. *Agradecimiento*
6. *Conclusiones*
7. *Referencias*

Nombre de Autor (es)

Correo Electrónico de Correspondencia al Autor

Referencias

Formato de Originalidad



Cusco, Perú a ____ de ____ del 20____

Entiendo y acepto que los resultados de la dictaminación son inapelables por lo que deberán firmar los autores antes de iniciar el proceso de revisión por pares con la reivindicación de ORIGINALIDAD de la siguiente Obra.

Artículo (Article):

Firma (Signature):

Nombre (Name)

Formato de Autorización



Cusco, Perú a ____ de ____ del 20____

Entiendo y acepto que los resultados de la dictaminación son inapelables. En caso de ser aceptado para su publicación, autorizo a ECORFAN- Perú a difundir mi trabajo en las redes electrónicas, reimpressiones, colecciones de artículos, antologías y cualquier otro medio utilizado por él para alcanzar un mayor auditorio.

I understand and accept that the results of evaluation are inappealable. If my article is accepted for publication, I authorize ECORFAN- Perú to reproduce it in electronic data bases, reprints, anthologies or any other media in order to reach a wider audience.

Artículo (Article):

Firma (Signature)

Nombre (Name)

Revista de Educación Básica

“Condiciones individuales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos, en el marco del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)”

HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, ROMO-REYES, María Magdalena y QUINTERO-GERALDO, Sarahi

Universidad de Guadalajara

“Dinámicas organizacionales de los profesores de tiempo completo integrantes de cuerpos académicos de la Universidad de Guadalajara”

HERNÁNDEZ-ROMO, Omar Karim, PÉREZ-SANSALVADOR, Eva Concepción y ROMO-REYES, Magdalena

“Propuesta de escala para identificar hábitos, conductas y actitudes de niñas y niños participantes en programas de tutorías desde la expresión del padre de familia”

RIVERA-IRIBARREN, Maricel, REYES-ZAZUETA, Estephany, MARTÍNEZ-LÓPEZ, Ilse Gisell y CALDERÓN-SOTO, Lorena

Instituto Tecnológico de Sonora

“El Planteamiento del problema como fuente de la hipótesis, el título y la propuesta de tesis”

OROZCO-OROZCO, José Zócimo

Universidad de Guadalajara

“Educación intercultural y lenguas indígenas: Análisis de la reproducción de la desigualdad en el Estado de México”

NAVA-GÓMEZ, Guadalupe Nancy, PÉREZ-CERVANTES, Verulia, ARRIAGA-ÁLVAREZ, Emilio Gerardo y MORENO-COHAUILA, Rosalba

Universidad Autónoma del Estado de México

“El desarrollo de valores cívicos y éticos en una IES”

LÓPEZ-BOTELLO, Felisa Yaerim, ROMERO-ROMERO, Araceli, GASCALEYVA, Michael E. y HERNÁNDEZ-PRIETO, María de Lourdes

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

“Prácticas y elementos requeridos en ambientes de aprendizaje universitario”

SOLÍS-SOLÍS, Alma Verena, RIVERA-MORALES, María Teresa, SALINAS-AGUIRRE, Consuelo y HERNÁNDEZ-CUETO, Jaquelina Lizet

Universidad Autónoma de Coahuila

