

Bogotá D.C., - Colombia
Junio de 2011

Volumen 9

TECKNE

Revista

Diseño Ilustración: T.P. Diseño gráfico V semestre - Alina Garcés



INSUTEC
Fundación de Educación Superior

DIRECTOR / EDITOR

Mg. Mathusalam Pantevis Suárez
 Docente-Investigador
 Director Unidad de Investigación Institucional
 Fundación de Educación Superior INSUTEC

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Ricardo Rojas López
 Rector Fundación de Educación Superior INSUTEC

Dra. Esther Álvarez Montero
 Docente-Investigadora, Directora Académica
 Instituto Universitario del Centro de México
 Iguala de la Independencia, Guerrero, México

Mg. Mathusalam Pantevis Suárez
 Docente-Investigador
 Director Unidad de Investigación Institucional
 Fundación de Educación Superior INSUTEC

Mg. Leidy Lorena Montero Caicedo
 Docente – Investigadora
 Coordinadora de Investigación
 Fundación de Educación Superior INSUTEC

Diseño & Diagramación
 John Fernando Serrato Álvarez

Corrección de Estilo
 Félix Cancelado Jiménez

Ilustraciones
 Orlando Martínez

Ilustradora Portada
 Alma Garces

PARES EVALUADORES

Esp. Gina María Clavijo Izquierdo
 Docente
 Secretaría Educación de Bogotá

Dra. Carmen Andrea Aristizábal Fúquene
 Directora Proyectos Especiales
 Fundación de Educación Superior INSUTEC

Dra. Ángela María Wilches Flórez
 Asistente Vicerrectoría de Ciencia, Tecnología e Innovación
 Universidad Antonio Nariño - UAN

Mg. Danice Deyanira Cano Barrón
 Docente - Investigadora
 Instituto Tecnológico Superior de Motul, Yucatán, México

Mg. Humberto José Centurión Cardeña
 Docente - Investigador
 Instituto Tecnológico Superior de Motul, Yucatán, México

Dr. Enrique Antonio Aguiar Andrade
 Docente – Investigador
 Universidad Autónoma Yucatán – UADY, México

Mg. Leidy Marcela Reyes Parra
 Investigadora
 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO

Directivos INSUTEC

Representante Legal
 Leonardo Tamayo Tamayo

Rector
 Ricardo Rojas López

Vicerrector Administrativo y Financiero
 Juan Gabriel Romero Alvarez

Vicerrectora Académica
 Diana Patricia Camargo

Secretaria General (e)
 Marisol Médina Lozada

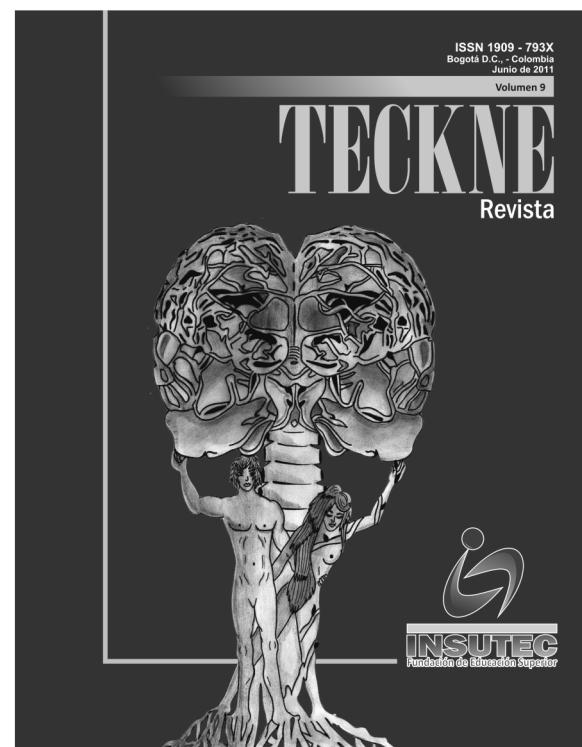
COMITÉ ACADÉMICO

Mg. Diana Patricia Camargo Ramírez
 Investigadora
 Vicerrectora Académica y de Investigaciones
 Fundación de Educación Superior INSUTEC

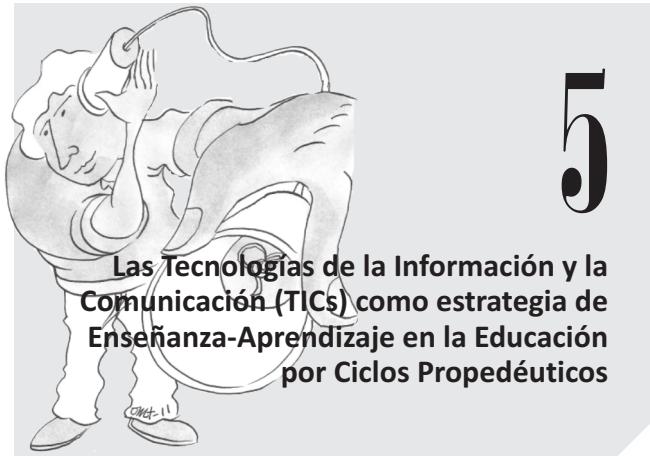
Mg. Mathusalam Pantevis Suárez
 Docente-Investigador
 Director Unidad de Investigación Institucional
 Fundación de Educación Superior INSUTEC

Mg. Leidy Lorena Montero Caicedo
 Docente – Investigadora
 Coordinadora de Investigación
 Fundación de Educación Superior INSUTEC

Lic. Diana Carolina Vásquez Amaya
 Docente – Investigadora
 Fundación de Educación Superior INSUTEC



CONTENIDO



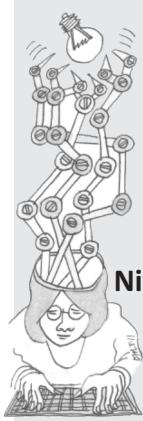
5

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en la Educación por Ciclos Propedéuticos



21

El Programa de Mejoramiento del Profesorado en México: un análisis de sus documentos rectores



33

Niveles de creatividad en estudiantes universitarios por áreas de conocimiento de una Universidad Pública

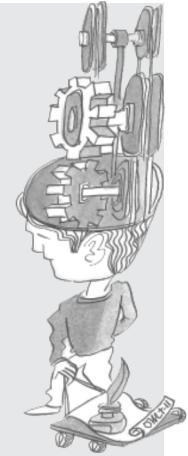


47

El papel de la Academia en la formación del Profesional del Guionaje Turístico

15

La escritura un proceso de comunicación percibido a través de un análisis conversacional 'Online'



29

Trabajo del Director Escolar desde la perspectiva docente en Escuelas de Nivel Medio Superior



39

Potencial de los estudiantes de una Licenciatura para lograr habilidades de investigación



TECKNE
Revista

La Cultura de la Investigación en las Instituciones de Educación Superior IES

Dra. Esther Álvarez Montero

Doctorado en Filosofía de la Educación

Directora Académica Instituto Universitario del Centro de México UCEMSan Luis Potosí, SLP, México

esther.ucem@hotmail.com

E

I cono^cer, el saber, el dominar el conocimiento es parte de la naturaleza humana, el hombre, desde sus primeros a^ños, siente curiosidad por lo que le rodea, manipula, indaga, representa, simboliza, conceptualiza y crea. Es ese instinto el que provoca que genere explicaciones de su contexto; que recree su realidad en la mente y le encuentre sentido a lo que escucha. Es asⁱ, desde principios simples, que se generan las ideas, los conceptos, las teorías y los conocimientos.

Entender la raz^{on} y la funci^{on}n de las Instituciones de Educaci^{on} Superior (IES), demanda realizar un an^alisis ontol^{og}ico, epistemol^{og}ico y axiol^{og}ico, pues es desde estas dimensiones que se explican tambi^{en} los principios e ideales del ser humano y su proceso hist^{or}ico cultural para la comprensi^{on} material, conceptual y espiritual de su entorno: hablar de las funciones de la Educaci^{on} Superior, conlleva considerar los par^am^{et}ros en la producci^{on} de conocimientos mediante la creatividad, el pensamiento l^{og}ico y el sentido cr^{it}ico, asⁱ como los principios ^{eti}cos, valores y normas morales que rigen las pr^acticas formativas.

Siendo ^{am}bitos formadores de profesionistas, las IES pretenden fomentar el desarrollo arm^{on}ico de las capacidades f^{is}icas, intelectuales, afectivas y morales. Esto exige propiciar la realizaci^{on} de un ser humano aut^{on}omo, responsable, activo, consciente de la alteridad y solidario con su medio social.

Como instituci^{on} y sistema, las universidades juegan un papel sustantivo en la sociedad. De esta maner^a, no es s^{olo} el espacio de procesos formativos, es tambi^{en} el contexto de generaci^{on} de conocimientos, salvaguarda de cultura y evidencia del ser humano. Por lo tanto, es en el conocimiento, que se construye internamente, en el que intervienen el entendimiento, la comprensi^{on}, la observaci^{on}, la voluntad, la creatividad, el razonamiento, la reflexi^{on} y la esencia humana. Por lo tanto, observar su preservaci^{on}, enriquecimiento y develaci^{on}, es uno de los mayores compromisos de las IES.

En este contexto, es a partir de la investigaci^{on} que se asegura la generaci^{on} y potencializaci^{on} del conocimiento. Su ejercicio sistem^{atico} y permanente, permiten no s^{olo} elevar la calidad educativa, sino atender a compromiso con la humanidad. Si bien el ser humano es inquisitivo por naturaleza, es s^{olo} a trav^{es} de procesos sistem^{aticos} de investigaci^{on} que se podr^{an} generar constructos s^{olidos} que den cuenta de la realid^a en que vivimos, los fen^{omen}os que nos rodean y las oportunidades del hombre por incidir en estos, para mejorar sus condiciones de vida.

El conocimiento es inmensurable, infinito, complejo. Por tanto exige del trabajo colectivo, de su an^alisis desde diferentes perspectivas, su lectura en diversas dimensiones que establezcan lazos de comunicaci^{on} entre los especialistas de las diferentes ^{are}as, la uniⁿ de esfuerzos y la satisfacci^{on} por los logros obtenidos. Hablar de investigaci^{on} en las IES, conlleva valorar el trabajo en equipo multidisciplinario, de ahⁱ que la investigaci^{on} debe ir conectada de manera directa con la docencia.

El papel de la Investigaci^{on} en las IES, no observa solamente el car^{acter} cient^{ifico} de la labor, sino tambi^{en} un car^{acter} axiol^{og}ico y social. Hacer investigaci^{on} de manera permanente y sistem^{atica}, va m^{as} all^a de teor^{ias} y m^etodos: es herencia humana, es sentido de vida.

Investigar trasciende la visiⁿ funcionalista de las universidades; genera conocimientos; deconstruye y reconstruye; conceptualiza y resignifica; da nombre a lo no creado y renombra a aquello que por evoluci^{on} natural, ha rebasado los significados y demanda replantearse. Es asⁱ, que la investigaci^{on} se constituye en una cultura, un patr^{on} de conducta: el ejercicio que alimente a las IES y cuyos colectivos, las asuman de tal manera que sean las que alimenten tambi^{en}, el compromiso profesional.

Como espacios formadores de profesionales, las IES buscan la vinculación y el equilibrio entre la teoría y la práctica. Demanda una voluntad y la capacidad permanente de sus académicos para generar cambios que respondan a las demandas de los nuevos tiempos, requiere crear y recrear nuevas relaciones ligadas a la conciencia de la alteridad, la interculturalidad, la diversidad y la equidad. Debe priorizar la formación investigativa sobre bases éticas y de sensibilidad humana, para generar una formación responsable cuyo proceso observe los conceptos fundamentales, las competencias básicas factibles y las relaciones contextuales razonables, de manera que se concrete una formación científica, humanística y dinámica.

La Educación Superior, debe concebirse como un proceso permanente conectado directamente con la formación de conocimiento científico, social y tecnológico, pues las dinámicas sociales y productivas exigen una actualización permanente de conocimientos. Al paso del tiempo, en la medida en que el ser humano interactúa y transforma su medio, surgen nuevas disciplinas y nuevos campos de estudio. El trabajo interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario son necesarios para la construcción de conocimientos y para la generación de nuevos espacios formativos.

Las funciones sustantivas de las IES son la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. El ejercicio de la docencia representa la función principal de las Instituciones. Sin embargo, al estar determinada la docencia por la transmisión de información, la generación de nuevos conocimientos no se lleva a cabo, por lo que se requiere un proceso acompañado de investigación, el cual constituye la segunda función sustantiva. No todas las asumen como tal, puesto que concentran intereses y recursos en la docencia y la administración. En una IES, como centro generador de conocimiento científico, las actividades de investigación requerirán tener un amplio apoyo financiero y político para su desarrollo.

Las IES tienen la obligación social de dar a conocer los productos de docencia, pero más aún los de investigación, ya que es generadora de avances científicos que pueden propiciar cambios en la sociedad. La difusión de la cultura da a conocer a la sociedad, lo que hace una Institución, tanto en docencia como en investigación. Por lo tanto, es la investigación, un patrón cultural necesario para la educación superior, porque es a través de la búsqueda el medio por el que se descubre el verdadero sentido de la existencia.

Esther Álvarez Montero

TECKNE
Revista

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en la Educación por Ciclos Propedéuticos

Information and
Communication Technologies
(ICT) as Teaching - Learning
Strategy in Propaedeutic
Cycles Education

Resumen

El diseño de la presente investigación se enmarca en los retos que conllevan la Educación Superior de nivel Técnico Profesional; los actuales procesos de globalización, regionalización y democratización de los mercados; las economías, la información y las relaciones sociales, como función de las cualidades y capacidades que debe tener el hombre del siglo XXI. En consecuencia, el propósito de ésta investigación, busca reconocer el impacto de la implementación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Básicas en la Educación Técnico Profesional.

El proyecto de investigación de tipo holístico está dividido en tres etapas: 1) Construcción del proyecto, 2) Visibilización y, 3) Divulgación. En la primera etapa se da la construcción del proyecto donde se determinó la problemática a trabajar y los objetivos alcanzar. En la segunda etapa (en una primera fase explicativa) a través de entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal, se identificaron las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes de INSUTEC.

Resultó el uso del correo como herramienta de comunicación; Geogebra y Excel como herramienta de apoyo para los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) Matemáticas, Estadística, Programación Lineal; Blender, Demobuilder, Flash y PowerPoint en la construcción de objetos virtuales de aprendizaje, animaciones, presentaciones, ambientes virtuales y apoyo de clase.

Además, el uso de Páginas Web, Moodle y Blogs para la programación de la enseñanza-aprendizaje en línea y otras producciones existentes como: manuales de estadística; guías para laboratorios de Física y videos tutoriales en temas específicos de los PPA.

Para la tercera fase se pretende diagnosticar e implementar las estrategias, actividades y situaciones de los docentes de INSUTEC que permitan mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente proponer espacios que potencien la enseñanza aprendizaje en INSUTEC.

Palabras clave: Estrategias de enseñanza-aprendizaje, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Educación por Ciclos Propedéuticos Básicos, Hábitos de Estudio, Desempeño Académico

Abstract: The design of this research focuses on the challenges of Higher Technical Education level; the current process of globalization, regionalization and democratization of the markets, economies and social relationships (as a function of the qualities and capabilities that the XXI century mankind must have). Accordingly, the purpose of this research is to recognize the impact of the Information and Communication Technologies (ICT) implementation, in the teaching-learning process of basic sciences in Technical Education.

The holistic project type of investigation is divided into three stages: 1) Project building, 2) Visibility, 3) Divulgation. The first stage is where the problem of the project is defined and also, the goals to approach. On the second stage, through semi-structured interviews and a focus group, were identified the teaching-learning strategies used by the teachers of INSUTEC.

The third stage is about diagnosis and application of strategies, activities and teachers' situations, which allow the improvement of teaching practice and the process of learning of the students. Finally, to suggest a space that enhances the teaching-learning process in INSUTEC.

Key Words: Teaching-learning strategies; Information and Communication Technologies (ICT); Basic Propaedeutic Cycles Education; Study habits; Academic Performance

Introducción

La incidencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC en los diferentes ámbitos sociales es cada vez más notable. Las posibilidades de acceso a la información, así como las herramientas que permiten la gestión de la misma son cada vez mayores y diversas, lo que implica una necesidad de formación de ciudadanos que adicionalmente a los conocimientos específicos de su área de estudio, comprendan y usen dichas herramientas.

Lic. Manuel Romero
Licenciado en Electrónica.
Universidad Pedagógica Nacional UPN
Docente de Ciencias Básicas.
Fundación de Educación Superior INSUTEC
Investigador
Bogotá, D.C., Colombia
manuelfox189@hotmail.com

Mg. Mathusalam Pantevis
Maestro en Investigación Educativa.
Universidad Autónoma de Yucatán UADY
Dir. Unidad de Investigación Institucional.
Fundación de Educación Superior INSUTEC
Investigador - Asesor Metodológico
Bogotá, D.C., Colombia
mathusalam@gmail.com

Lic. Andrés Castro
Lic. Eridson Rodríguez
Ing. Hugo Salcedo
Lic. Oscar Ardila
Docentes de Ciencias Básicas.
Fundación de Educación Superior INSUTEC
Co-investigadores
Bogotá, D.C., Colombia

Recibido: Marzo 10 de 2011
Aceptado: Abril 18 de 2011



Según el profesor Richard Murnane de la Universidad de Harvard (2009) (1), el mundo reclama profesionales con capacidad para identificar y resolver problemas, con habilidades para desarrollar pensamiento complejo que pueda comunicar de forma convincente. Por lo cual, los sistemas educativos y la sociedad afrontan el reto de transformar la docencia. (2)

Lo anterior, sustentado en los logros económicos de países como Chile, Australia y China, demuestra que las competencias y las habilidades del hombre del siglo XXI están asociadas a profundos cambios en los sistemas de los modelos educativos y por ende, en la transformación de las instituciones y la práctica de sus docentes. (3)

Con base en esto y teniendo en cuenta diferentes referentes internacionales (Modelos Franceses, Canadienses, entre otros), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha definido cuatro competencias genéricas para el sistema educativo: a) lengua materna y lengua extranjera; b) matemática; c) resolución de problemas y d) toma de decisiones (4). Dichas competencias, apuntan a lograr la inserción de ciudadanos y profesionales con éxito en la sociedad y el sector productivo.

Estas competencias aumentan en complejidad según el nivel de formación. Se espera a partir del Plan Nacional de Incorporación de Tecnologías de Información y Comunicación (PLANESTIC) (5) (6), potenciarlas con el uso y apropiación de las mismas. Luego, las TIC no pueden ni deben ser asumidas como un curso o un contenido adicional, deben ser, asumidas como una cultura de uso y apropiación.

Desde esta perspectiva, las TIC son entendidas como un conjunto de recursos que permiten el acceso, producción, almacenamiento y presentación de información a través de herramientas computacionales (software libre y software propietario) e informáticas basadas en Internet y sus recursos web (redes sociales, blogs, wikis, chat, mail, telefonía IP, motores de búsqueda, entre otras) consolidándose como una herramienta estratégica que permite apropiar conocimientos significativos dentro de un proceso educativo.

La Fundación de Educación Superior INSUTEC, es una Institución de Educación Superior que ofrece a la comunidad, ocho Programas académicos Técnicos Profesionales en las áreas de la Ingeniería, las Ciencias Administrativas y el Diseño. Además, orienta y dinamiza su quehacer en los ámbitos de docencia e investigación, y profundiza las relaciones con el entorno social y económico, local y regional apoyada en los Departamentos de Investigación, Proyectos Especiales, Comunicación, Ciencias Básicas, y Tecnología de la Información y Comunicación (TIC).

Actualmente, todos los Programas académicos se enmarcan en los macro sectores económicos de interés para Colombia(7): Business Process Outsourcing & Offshoring (BPO&O) o tercerización de procesos de negocio (BPO&O), turismo, telecomunicaciones, autopartes y desarrollo de software. Por lo anterior, INSUTEC asume desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) el reto de formar técnicos profesionales competentes, líderes en su área, emprendedores y con habilidades para su desarrollo. Desde una formación integral les permite aprender a aprehender para adaptarse a los constantes cambios del mundo globalizado.

En consecuencia, el modelo pedagógico que asume INSUTEC está fundamentado desde el constructivismo y el enfoque multi-metodológico y didáctico del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Se propone que el estudiante participe activamente en la construcción de su conocimiento a partir del reconocimiento del entorno, los principios sociales, económicos y disciplinares que lo rigen, de manera que logre las habilidades de comunicación compleja y pensamiento experto con las cuales puedan interpretar el mundo e insertarse exitosamente en él. (8)

En consonancia con las recomendaciones de la Asociación Americana de Matemáticas (MAA) (9) a los Departamentos de Matemáticas encaminados a enfatizar en la comprensión del impacto de las nuevas tecnologías y usarlas para que los docentes destinen más tiempo a los estudiantes a fin de lograr que estos adquieran las competencias de pensamiento experto y comunicación compleja, se hace evidente estimular a su vez a los docentes para que generen actividades enfocadas a desarrollar tanto las competencias generales como las tecnológicas.(10)

Desde estos referentes, el Departamento de Ciencias Básicas ha liderado la iniciativa institucional de apropiar y ejecutar el plan de incorporación de TIC, a partir de la generación de conciencia y cultura en el uso y apropiación de las mismas desde los cursos de Matemáticas Básicas, Matemáticas I y Matemáticas II, Física, Estadística y Programación Lineal.

El desarrollo del problema planteado

Con base en las tendencias mundiales en educación superior que han permeado el sistema educativo colombiano, INSUTEC en correspondencia con las políticas nacionales de educación y uso de las TIC, asume el reto desde el año 2005 de modernizar su info e

infraestructura, así como sus procesos administrativos, investigativos y académicos, desde el ajuste del PEI, y la estructuración de los planes de desarrollo e incorporación de TIC. (11) (12)

En la actualidad este horizonte de trabajo le permite a la institución contar en lo administrativo con una sólida estructura (13), y en lo tecnológico con avanzados procesos y recursos. (14)

En síntesis, los procesos de transformación y actualización institucional apoyados en las TIC persiguen garantizarle a la sociedad y el sector productivo colombiano una educación de calidad a bajo costo (15), incluyente, altamente pertinente, flexible a toda clases social, con un modelo de formación que les permita materializar su proyecto de vida y profesional, al acceder a la Educación Superior y transitar de los ciclos Técnico Profesional y Tecnológico al Profesional destacado. (16)

Es evidente que las TIC como parte del proceso formativo dentro de la nueva sociedad, representan un punto de partida para la construcción de nuevos retos para la enseñanza en búsqueda de una articulación de las experiencias y estrategias pedagógicas de enseñanza-aprendizaje con las nuevas y diversas formas de presentar y gestionar la información. Bajo esta directriz se debe enfocar el uso de las TIC para dar respuesta a las siguientes necesidades:

- Constituir Ambientes Virtuales que suplan la necesidad de una educación más autónoma y flexible donde sea el estudiante quien construya su conocimiento a partir de la socialización de sus experiencias y la apropiación de las de sus compañeros (Aprendizaje Colaborativo).
- Mejorar el acceso a experiencias educativas avanzadas permitiendo a estudiantes e instructores participar en comunidades de aprendizaje remoto, en tiempos y lugares adecuados, usando ordenadores en el hogar, en el campus o en el trabajo.
- Mejorar la calidad y efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje usando las TIC para apoyar procesos de aprendizaje colaborativo, entendido como aquel proceso de aprendizaje que hace hincapié en los esfuerzos cooperativos o de grupo entre el profesorado y los estudiantes, y que requiere participación activa e interacción por parte de ambos, profesores y alumnos, frente a los modelos tradicionales de aprendizaje acumulativo.(17)

Teniendo en cuenta los objetivos del plan de incorporación de TIC del MEN; las recomendaciones del MMA; las dificultades de aprendizaje de la población estudiantil que atiende INSUTEC (18) y los paradigmas de los docentes de Ciencias Básicas, el grupo de investigación ‘RIEMANN’ parte de la necesidad de investigar en el diseño e implementación de nuevas estrategias que permitan mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, por cuanto es un sector que a pesar de su crecimiento exponencial, las investigaciones que den cuenta tanto de sus problemáticas académicas como de las acciones de solución implementadas, son pocas.

De aquí surgen varias preguntas como: ¿Qué aportan las TIC en la enseñanza?, ¿Cómo se puede facilitar la enseñanza con la incorporación de las TIC?, ¿Cuáles son las ventajas para el aprendizaje en la implementación de las TIC?, ¿Todas las estrategias de enseñanza-aprendizaje se pueden incorporar en las TIC?

A partir de estos interrogantes surge una pregunta globalizante e integradora del presente proceso de investigación:

¿De qué manera las TIC fortalecen las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de Ciencias Básicas para la formación de técnicos profesionales en INSUTEC?

Objetivo

Identificar las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes de Ciencias Básicas.

Marco de referentes

Para entender la importancia de las TIC como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación Técnica Profesional, se debe tener en cuenta las perspectivas desde donde se justifican:

Aprendizaje significativo: (19) Es una idea fundamental del modelo constructivista, su principal difusor es Ausubel. Consiste en que el estudiante pueda relacionar su conocimiento previo con lo que aprende, basado en una construcción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, depende

de la capacidad del estudiante de aprender y establecer relaciones con lo que sabe y lo que reconoce.

El docente cumple un rol de facilitador del aprendizaje desde las estructuras cognitivas del estudiante, elaborando los contenidos más significativos y convenientes. Aquí el docente deja a un lado aquellos modelos rígidos y busca modelos acordes a las circunstancias que desarrolla su labor, para lo cual el investigador Stenhouse plantea las siguientes orientaciones:

- “Una concepción investigativa, asociada a los procesos de producción del discurso científico.
- Un razonamiento teórico desde el cual concibe su acción como profesor.
- Un objeto de conocimiento, fundamentalmente centrado en la formación del alumno, interesado en identificar todos aquellos procesos mentales relacionados con el aprendizaje significativo, la generación de intereses y actitudes científicas; el desarrollo del pensamiento crítico autónomo, solidario, en fin todo aquellos valores que hacen del individuo un ciudadano respetable.
- Unos contenidos de las clases elegidos y organizados de tal manera que proporcionen actividades experimentales acorde con la génesis y la taxonomía de éstos.”(20)

Estos son conceptos que se desarrollan en los procesos de enseñanza aprendizaje, tomándose en cuenta la investigación como base de la formación, esta propuesta se da como parte de lo que el docente debe trabajar en el aula de clase. En este contexto la incorporación y el uso de las TIC, facilitan el aprendizaje significativo para el estudiante.

Incorporación de las TIC en el aprendizaje

La incorporación de las TIC en la Educación Superior busca un cambio estructural y cognitivo, a través de la innovación tecnológica y los procesos de enseñanza aprendizaje que permitan flexibilizar e impulsar la formación profesional a través de las TIC, de ahí que las universidades e instituciones de educación superior juegan un papel primordial en la incorporación de la TIC (21), en la medida que entienden que no pueden quedar aisladas a los cambios de los procesos de aprendizaje. El éxito o el fracaso de la incorporación de las TIC, dependen de la forma en que se interprete, implante y redefina estos procesos.

Uno de los cambios está dado desde el rol del profesor, que debe reconocer sus limitaciones y alcanzar más habilidad, conocimiento y actitud en el manejo de las nuevas tecnologías, para que puedan innovar en las nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de las TIC (22). Este cambio de rol implica dejar de ser el centro del conocimiento para convertirse en un mediador, con aquellas herramientas tecnológicas para la construcción de nuevos conocimientos y habilidades.

En consecuencia, el docente de hoy debe ser un profesional integral que además del conocimiento disciplinar debe conocer, apropiar y usar nuevas tecnologías, ya que de él depende que las estrategias y los procesos de enseñanza-aprendizaje que construya, sean fuente de conocimiento para la formación profesional.

El docente debe asumir procesos dinámicos y permanentes, para sensibilizar y adoptar los nuevos retos en el uso de la tecnología, dejando a un lado el temor, las dificultades y la resistencia al cambio, siendo este el mayor problema que se encuentra. Se espera que el docente sea innovador en y desde el uso de las TIC, y que esto represente un mejor desempeño en las áreas y en el desarrollo continuo de las competencias del estudiante.(23)

El estudiante de hoy ya se encuentra inmerso en el manejo de la tecnología, sin embargo, no se apropia de esta tecnología como parte de su proceso de formación, esto implica que se le debe proporcionar todos los recursos para la producción de actividades que oriente su formación, incorporando nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje con las TIC.

Además, hay que destacar que el estudiante cambia el escenario de enseñanza, pues la universidad deja de ser un centro de conocimiento para convertirse en facilitador, los nuevos escenarios son (24): el hogar, la oficina, redes sociales y aquellos lugares con acceso a internet. Esto implica que los procesos de enseñanza-aprendizaje cambian para el estudiante en su propia formación profesional que debe ser constante, en donde el docente incorpora en sus prácticas estrategias innovadoras donde tiene en cuenta las TIC como elemento integral del contexto educativo.

Desde este punto el papel del docente implica las siguientes características:

- “Tener un mayor acceso a los recursos informáticos, software, bibliotecas, multimedia entre.



El constructivismo es un paradigma, que consiste en que el estudiante construye y reconoce el conocimiento a partir de sus experiencias anteriores. El principal objetivo es poder brindarle al estudiante los elementos para nombrar, hablar, manejar e interpretar el mundo; dotar de saberes preparando para la vida y propiciando el desarrollo integral especialmente su capacidad de pensar.

El constructivismo es un enfoque cognitivo, se ocupa del contenido de la enseñanza y del aprendizaje, en especial aquellas materias donde el estudiante pueda desarrollar los conceptos básicos y las estructura de las ciencias, Ausubel se orienta en un aprendizaje significativo para el estudiante, gracias al aporte de sus experiencias previas. Ausubel dice que el profesor debe ser un facilitador para que este aprendizaje significativo suceda en el alumno, donde este logre orientar el proceso para resolver y proponer soluciones a los problemas propuestos. Dentro de esta misma corriente se encuentran aquellos pedagogos que estudian la enseñanza de las ciencias.

El maestro es un acompañante del alumno, que busca organizar el proceso y propicia los instrumentos para que ellos construyan su propio conocimiento, a partir de su saber y experiencia previa. El estudiante desarrolla su actividad cognitiva, construyendo su conocimiento a partir de la interacción con el mundo. Este proceso se considera como algo que se da permanentemente en los sujetos, independientes de cualquier intervención pedagógica.

Aprendizaje basado en problemas y las TIC

El uso de la tecnología como herramienta en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) favorece ampliamente los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que permite plantear situaciones que favorecen en el estudiante la adquisición de habilidades cognitivas y de un aprendizaje significativo en la medida que esta permite recrear el contexto, eliminar las barreras espacios-temporales, usar información actualizada, interactuar de manera sincrónica y asincrónica y mejorar sus habilidades en el dominio de las TIC entre muchos otros aspectos.

El “ABP es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que se sustenta en la teoría constructivista. El ABP ha tomado mayor fuerza en los centros de educación superior, donde la mayoría de los estudiantes tienen un aprendizaje memorístico y no logran relacionar lo que aprenden en las

Constructivismo y las TIC

El constructivismo(26)ofrece un nuevo paradigma para sustentar el uso de las TIC, en los procesos de formación, donde se cambia el papel y el lápiz y se pone como protagonista las aplicaciones de las nuevas tecnologías, como aporte a una nueva manera de aprender, esto permite al estudiante crear experiencias para su propio aprendizaje(27).

instituciones, no infiere lo aprendido en momentos de enfrentarlo en una situación real, el estudiante se vuelve un espectador más, que sólo recibe información de clases magistrales, copias, textos entre otros elementos.”(28)

El ABP surge como una alternativa para el estudiante quien es el que indaga su propio aprendizaje según las necesidades que tenga para resolver los problemas propuestos, lo que conlleva a buscar en diferentes áreas de conocimiento. Este tipo de estrategia puede ser llevado a lo largo de una carrera profesional o bien en un curso definido, también puede ser utilizado como técnica didáctica aplicada para la revisión de ciertos objetos de aprendizaje de un curso.

“De acuerdo con esto el ABP sigue tres principios básicos:

- El entendimiento con respecto a una situación de la realidad que surge de las interacciones con el medio ambiente.
- El conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje.
- El conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno.

Entre las características del ABP, se encuentran la actitud, disposición, la autonomía del estudiante, además:

- Es un método de trabajo activo donde los alumnos participan constantemente en la adquisición de su conocimiento.
- El método se orienta a la solución de problemas que son seleccionados o diseñados para lograr el aprendizaje de ciertos objetivos de conocimiento.
- El aprendizaje se centra en el alumno y no el profesor o solo en los contenidos.
- Es un método que estimula el trabajo colaborativo en diferentes disciplinas, se trabaja en grupos pequeños.
- Los cursos con este modelo de trabajo se abren a diferentes disciplinas del conocimiento.
- El maestro se convierte en un facilitador o tutor del aprendizaje.

Entre los objetivos del ABP están los siguientes:

- Promover en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje.
- Desarrollar habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos con un compromiso de aprendizaje para la vida.
- Involucrar al estudiante en un reto con iniciativa y entusiasmo.
- Desarrollar el razonamiento eficaz y creativo de acuerdo a una base de conocimiento integral y flexible.
- Monitorear la existencia de objetos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo de los estudiantes.
- Orientar la falta de conocimiento y habilidad de manera eficiente y eficaz hacia la búsqueda de la mejora.
- Estimular el desarrollo del sentido de colaboración como un miembro de un equipo para alcanzar una meta común.

El proceso que se propone para resolver el problema, a través del ABP es: planteo de situación problemática, explorar el problema, buscar las posibles soluciones, solucionar problemas, transmitir a través de los medios de comunicación la solución de problemas e identificar las estrategias que se aplicaron.

Con el desarrollo del ABP se busca que los estudiantes adquieran las siguientes habilidades: alumnos con mayor motivación, un aprendizaje más significativo, desarrollo de habilidades de pensamiento, desarrollo de habilidades para el aprendizaje, integración de un modelo de trabajo, posibilita mayor retención de información, permite la integración del conocimiento, las habilidades que se desarrollan son perdurables, incremento de su autodirección, mejoramiento de comprensión y desarrollo de habilidades, habilidades interpersonales y de trabajo en equipo y actitud automotivada.” (29)

Educación por ciclos propedéuticos

La formación por ciclos propedéuticos se da como respuesta a los continuos cambios que ha sufrido el sistema educativo, a las necesidades de la flexibilización de la oferta académica para incrementar las oportunidades de cobertura, acceso y permanencia del estudiante y a las demandas de los sectores productivos y de servicio.

Atendiendo a esta necesidad la formación por ciclos resulta ser una nueva alternativa, con ventajas tales como (30):

- “Promover al país con una educación más equitativa al solucionar el problema de acceso y de cobertura a la educación superior con mayor equidad social. Al reducir el tiempo de formación permite acceder a niveles de competitividad laboral y profesional.
- Las nuevas tecnologías y la incorporación de las TIC hace que la competitividad laboral crezca a la misma velocidad, exigiendo dinámicas de mercado productivo donde prima el conocimiento en relación a las tendencias globales. Esto exige un cambio de tiempos, contenidos y forma, en la orientación de las competencias laborales, innovar estrategias de enseñanza-aprender y hacia nuevos contextos para el desarrollo del aprendizaje profesional constante.
- Los contextos de aprendizaje se ven afectados por las vertientes sociales y hace una división entre la ‘educación vocacional’ y ‘la educación formal’; la educación se vuelve más flexible, lo que implica que la formación debe ser continua y permanente dentro de la institución.
- Adaptarse a las necesidades de los países que buscan una formación común y flexible para cualificar la educación y el campo laboral que quieren acceder a la educación superior.

Ante estas alternativas, la educación superior en Colombia orienta su formación a través del proyecto Tuning (Tuning Educational Structure in Europe) que consiste en el desarrollo de cuatro líneas de análisis de los grados de formación: competencias académicas y generales, conocimiento, curricular nuclear y contenidos, el European Credit Transfer System (ECTS) como sistema de acumulación de créditos, métodos de enseñanza y aprendizaje, seguimiento y desempeño y calidad.”(31)

Los proyecto Tuning y Tuning América Latina además de buscar el reconocimiento institucional y asegurar la movilidad tiene como propósito adicional enfrentar la crisis de la educación superior a medida que se han hecho evidentes los serios problemas de calidad, equidad y eficiencia de los sistemas educativos.

Desde este punto de vista, el impacto de los nuevos retos de la globalización, las tecnologías de la información y comunicación, y los nuevos retos de los paradigmas educativos, entre ellas la “sociedad del aprendizaje, se propone establecer

estándares de calidad para la creación y el funcionamiento de los programas universitarios de pregrado, el cual busca regular y vigilar la educación superior.

El proyecto Tuning se centra en la estructuración de la educación superior para su observación profunda en la modernización de currículos en el planteamiento de los estándares de calidad, a partir de los siguientes puntos: (32)

- El debate sobre la naturaleza e importancia de las competencias generales y específicas en cada uno de los ciclos de formación.
- La identificación de los puntos de referencia común de las materias o asignaturas y contenidos curriculares en los respectivos ciclos.
- Los métodos de enseñanza-aprendizaje, el seguimiento y la evaluación de los aprendizajes.
- El sistema de créditos.

Metodología

La investigación se centra desde un paradigma cualitativo de tipo holístico dividido en tres etapas:

- a) Etapa de construcción del proyecto: se determina la problemática a trabajar y los objetivos alcanzar.
- b) Etapa de visibilización: a través de entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal se identificaron las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes de INSUTEC. Las entrevistas y el grupo focal fueron guiados por diferentes ejes temáticos como: uso y aplicación de las TIC, espacios de aplicación de las TIC, experiencia TIC, ventajas y desventajas de las TIC. Se realizó un análisis del discurso y una red semántica donde se evidencia las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas con frecuencia.
- c) Etapa de divulgación: se pretende diagnosticar e implementar las estrategias, actividades y situaciones de los docentes de INSUTEC que permitan mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes.

Participantes

Los docentes participantes en este estudio son Ingenieros y Licenciados en Electrónica e Ingeniería Agrícola, las edades oscilan entre

los 25 y 35 años, son docentes de la Dirección de Ciencias Básicas que llevan más 7 años de antigüedad en la Institución, con 2 a 6 años de experiencia en la Educación Superior, están a cargo de las asignaturas de Matemática Básica, Matemáticas I y Matemáticas II, Estadística Descriptiva y Programación Lineal. En la actualidad se encuentran realizando estudios de Especialización y Maestría en Educación.

Para mantener la objetividad y confiabilidad de la investigación se denominaron a los entrevistados con las siguientes claves: E1P1: entrevista uno, participante uno...E5P5: entrevista cinco, participante cinco.

Resultados

De acuerdo a las entrevistas a profundidad realizadas, al análisis del discurso y a la revisión de la literatura resultó lo siguiente:

Uso y aplicación de las TIC en INSUTEC

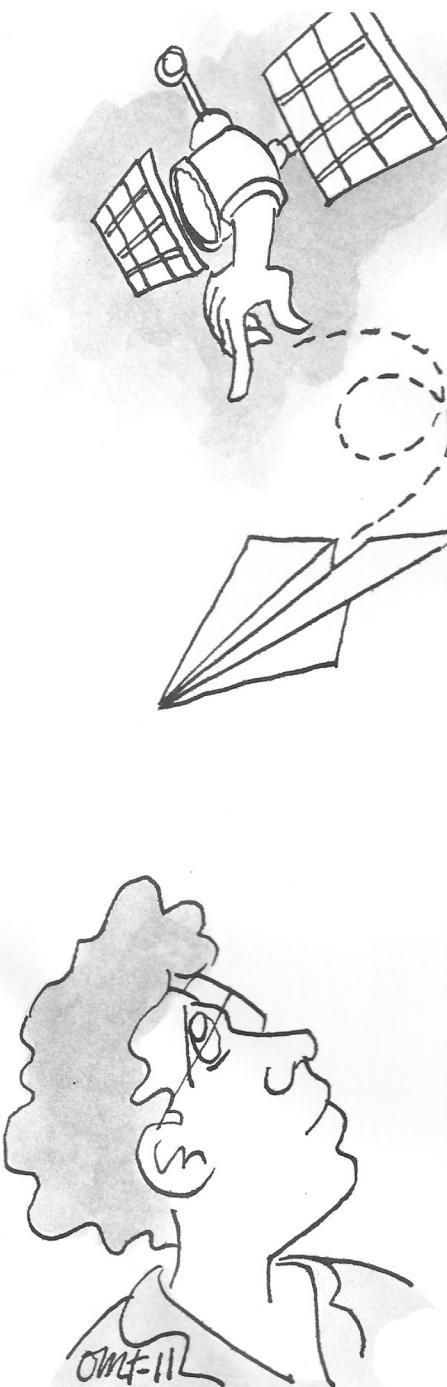
Los docentes participantes antes de utilizar las TIC como una estrategia en la enseñanza-aprendizaje, identifican cuáles son aquellas dificultades que presentan los estudiantes. De esta manera los docentes diseñan qué tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje es adecuada para la asignatura, como lo manifiesta el participante E1P1: "en la medida en que se identifican las falencias o debilidades en los estudiantes en Matemáticas, entonces, lo que he aplicado para revolver estas dificultades, ha sido presentar la información más llamativa y dinámica" (Comunicación personal, marzo de 2010).

Es evidente que los docentes realizan un diagnóstico que les permite definir el tipo de estrategia de enseñanza-aprendizaje a utilizar. Al mismo tiempo, los docentes reconocen la tecnología como un apoyo a los procesos de formación del estudiante, y por tal razón emplean estos recursos para diseñar y mejorar los materiales que les permite dinamizar y motivar al estudiante como lo expresa el participante E3P3: "las uso en el modelamiento y resolución de problemas de Programación Lineal, Estadística y Algebra Lineal. Las aplico invitando a los estudiantes a buscar y consultar información en la Web. Las uso para evaluar la competencia en manejo de TIC, pensamiento experto y comunicación compleja. Las uso para facilitar y agilizar el cálculo de operaciones de Matemática Básica" (Comunicación personal, marzo de 2010).

El uso de las TIC hace parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje de los docentes de Ciencias Básicas. De esta manera refuerzan y apoyan los procesos de formación de los estudiantes mediante el uso de las herramientas tecnologías. Esto surge a partir de identificar las dificultades y necesidades que tiene los estudiantes en las asignaturas.

Espacios de la aplicación de las TIC

Los docentes de Ciencias Básicas usan las TIC como parte de la estrategia de enseñanza-aprendizaje en espacios y tiempos diferentes, como lo comenta el participante E3P3: "Las TIC las uso para el modelamiento y resolución matemática de problemas de la mitad del curso en adelante. Una vez se ha trabajado los conceptos básicos y se han realizado ejercicios



de lápiz y papel" (Comunicación personal, marzo de 2010).

Además, entre los PPA donde se usan con frecuencia las TIC están: Matemática Básica, Matemáticas I (Derivada) y Matemáticas II (Integral), Estadística Descriptiva y Programación Lineal como lo argumenta el participante E4P4: "Empleo software libre para mis asignaturas de Matemática Básica y de Estadística, con los recursos que se encuentran en la red, ya que desde la Universidad lo he estado trabajando" (Comunicación personal, marzo de 2010).

Por lo anterior, se deduce que los docentes reconocen el uso de las TIC como una alternativa para potencializar eficientemente las herramientas tecnológicas en los espacios académicos. Bajo esta perspectiva, el desarrollo de las temáticas se hace dinámico e interactivo a partir del diseño y la planificación de actividades mediante el uso de las TIC como parte de la estrategia de enseñanza-aprendizaje.

Experiencia TIC

Los docentes de Ciencias Básicas utilizan la tecnología existente como parte de los procesos de formación como lo manifiesta el participante E2P2: "(...) en mis cursos es importante el uso de la calculadora científica y adicionalmente hago uso del correo electrónico para recepción de trabajos, también Moodle [Es un paquete de software para la creación y gestión de cursos a través de la Internet] ya que tengo un curso pasa subir material y hago cuestionarios por Internet" (Comunicación personal, marzo de 2010).

Además, el uso frecuente de Excel en las asignaturas como Estadística Descriptiva como lo describe el participante E4P4: "para mí es importante que los estudiantes sepan utilizar las herramientas de Excel para su labor profesional, por tal razón, me interesa desde el comienzo de la asignatura de Estadística que ellos puedan utilizar de forma adecuada y eficiente las herramientas que este posee para analizar de datos (Comunicación personal, marzo de 2010).

Asimismo, el participante E3P3: explica "Los módulos de análisis de Datos y Solver de Excel; El simulador on-line phpsimplex.com; la calculadora científica; y diferentes portales Web para búsqueda y consulta de información" (Comunicación personal, marzo de 2010).

En resumen, en la Figura 1 se evidencian las herramientas tecnológicas que utilizan los docentes como parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la formación en el nivel de educación Técnico Profesional.

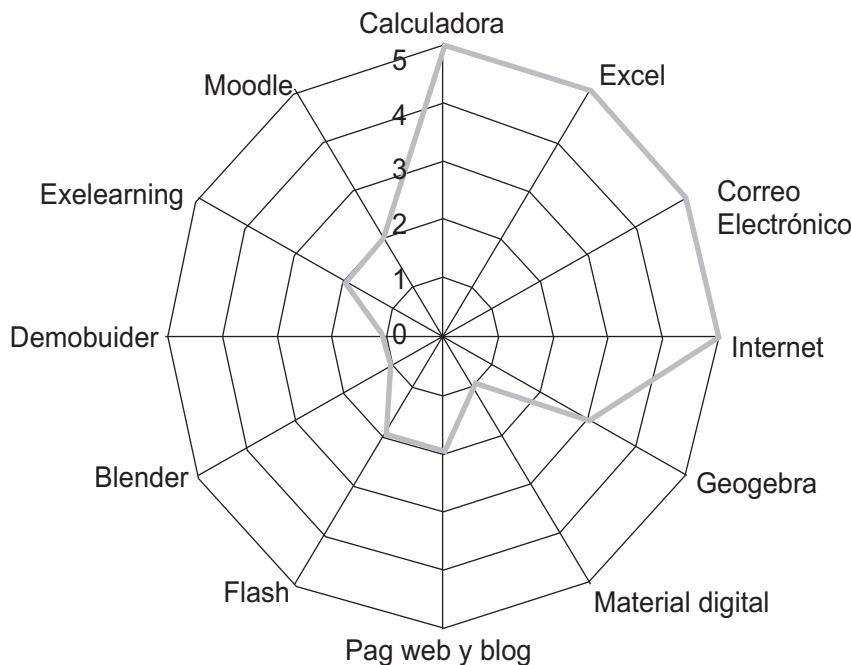


Figura1. Herramientas tecnológicas usadas con frecuencia por los docentes

Como se muestra en la Figura 1, los docentes de Ciencias Básicas participantes en ésta investigación, manifiestan utilizar con mayor frecuencia: la calculadora científica, Geogebra, Excel, correo electrónico e Internet; en menor proporción hacen uso de recursos como: Moodle, Exelearning, Flash, Páginas Web y Blog. En pocas ocasiones utilizan Demo builder, Blender y material digital.

Ventajas y desventajas del uso de TIC

Los docentes de Ciencias Básicas identifican algunas ventajas y desventajas de usar las herramientas tecnológicas como estrategia de enseñanza-aprendizaje. Entre las ventajas se destacan la actitud de los estudiantes frente a su propia formación como lo señala el participante E3P3: "Mejor actitud del estudiante hacia el aprendizaje; mayor dedicación al análisis de resultados para la toma de decisiones; clases más dinámicas; estudiantes más comprometidos con su aprendizaje por el reto que implica el uso de las TIC; tiempo de clase más eficiente; mayor autonomía de los estudiantes en su proceso de formación (Comunicación personal, marzo de 2010).

Adicionalmente, los docentes mejoran su labor, pueden generar actividades estructuradas y planificadas para resultados académicos exitosos como lo explica el participante E1P1: "(...) un mayor interés por parte de los estudiantes hacia el aprendizaje de las Matemáticas, un crecimiento a nivel profesional que me permite entender un poco más el impacto que pueden tener las TIC en el campo educativo y como se debe orientar para tener mejores resultados (Comunicación personal, marzo de 2010).

Pero, a la vez se hacen visibles algunas desventajas como el nivel de conocimiento en el manejo de herramientas tecnológicas y el tiempo en que se requiere poder construir una actividad como lo argumenta el participante E4P4: "al principio es complicado ya que las personas no tienen una cultura en el manejo de las herramientas tecnológicas" (Comunicación personal, marzo de 2010). Además, existen docentes preparados pero requieren asesoramiento para optimizar las herramientas tecnológicas y hacer eficientes los contenidos temáticos de las asignaturas como los expone el participante E1P1: "En Matemáticas dependiendo la temática porque hay temas que no sabría llevarlo a un aplicativo, en la medida que se puede aplicar se hace y también hay que tener en cuenta el tiempo, se hace como apoyo para lo presencial" (Comunicación personal, marzo de 2010).

Es indudable que los docentes de Ciencias Básicas reconocen sus virtudes y deficiencias en la apropiación de las TIC. Por lo cual la necesidad de mejorar y desarrollar una cultura tecnológica en el uso eficiente de las TIC para que las estrategias de enseñanza-aprendizaje sean exitosas.

Conclusiones

En conclusión las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas por los docentes de Ciencias Básicas son: a) La calculadora Científica, b) Excel, c) Mail, d) Internet, e) Geogebra, f) Material Digital, g) Páginas Web y Blogs, h) Flash, i) Blender, j) Exelearnig y, k) Moodle.

Uso y dominio del correo como herramienta de comunicación; Geogebra y Excel como herramienta de apoyo para los Proyectos Pedagógicos de Aula (PPA) Matemáticas, Estadística, Programación Lineal; Blender, Demobuilder y Flash en la construcción de objetos virtuales de aprendizaje, animaciones, presentaciones, ambientes virtuales y apoyo de clase.

El uso de Páginas Web, Moodle y Blogs para la programación de la enseñanza-aprendizaje en línea y otras producciones existentes como: material digital (manuales de estadística, guías para laboratorios de Física), video tutoriales en temas específicos de los PPA, ha mejorado la labor docente en la transmisión de los conocimientos.

Las TIC han facilitado al docente planificar y desarrollar nuevas actividades. Esto ha permitido orientar e identificar las dificultades de los estudiantes mediante la aplicación de una prueba diagnóstica que genera un mayor interés de los estudiantes, al mejorar su actitud en la forma de aprender como actor dinámico en la construcción de su propio conocimiento.

Además, estos recursos han mejorado la labor docente al integrar en la práctica herramientas tecnológicas como la calculadora científica, Excel, correo electrónico, Internet, software libre y propietario entre otros, como partes de las estrategia de enseñanza-aprendizaje, que ayudan a los estudiantes a fortalecer la formación Técnico Profesional para la comprensión de sus conocimientos.

Los tiempos de aprendizaje son aprovechados por los docentes y estudiantes mediante el uso y aplicación de las TIC, pues los tiempo de clase y de explicación son menores, los cálculos y los análisis son más eficientes. De esta manera las TIC han permitido fortalecer las estrategias de enseñanza aprendizaje, que se reflejan en los docente con la capacidad de crear, innovar y desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje, para la formación del Técnico Profesional entendiendo el impacto que tiene en el mundo laboral.

El proyecto desarrollado ha permitido abrir nuevos espacios de investigación. Para las siguientes fases se pretende diagnosticar e implementar las estrategias, actividades y situaciones de los docentes de INSUTEC que permitan mejorar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente proponer espacios que potencien la enseñanza-aprendizaje en INSUTEC.



Bibliografía

- (1) (2) (4) Educación Superior. Artículo competencia para el siglo XXI, boletín informativo #12, ISSN 1794-2446, Bogotá mayo 2009, pp. 5-8.
- (3) Herrera, A., http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/herrera_j_a/capitulo1.pdf, México, marzo de 2010.
- (5) La Fundación INSTITUTO SUPERIOR DE CARRERAS TECNICAS PROFESIONALES INSUTEC desde 2009 integra el grupo pionero de 28 Instituciones de Educación Superior implementadoras de TIC de PLANESTIC del M.E.N.
- (6) Tomado de <http://www.colombiaplantic.org.co/>, Colombia, febrero de 2010.
- (7) Tomado de www.transformacionproductiva.gov.co; junio de 2010.
- (8) De acuerdo con esto, el modelo pedagógico constructivista usa como estrategia el ABP siguiendo los principios de: *Interpretar la realidad del contexto y analizar las interacciones con el medio ambiente. *Estimular el aprendizaje a partir de enfrentar los estudiantes a diferentes situaciones problemáticas a resolver. *Construir socialmente a través del trabajo colaborativo las interpretaciones, argumentos y propuestas cognitivas que explican los fenómenos analizados.
- (9) Giraldo, J., *Seminario Cursos de cálculo diferencial por computadora*, http://temasmatematicos.uniandes.edu.co/Seminario/paginas/Seminario_01/index.htm, Colombia, febrero de 2010.
- (10) (17) Ibáñez, J., *Entornos virtuales y formación flexible*, <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/ES141.pdf>, España, 2010 de febrero, pp. 2-4.
- (11) (22) (25) González, J., *TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento*, Revista universidad y sociedad del conocimiento Vol. 5 No 2, ISSN 1698-580X, www.uoc.edu/rusc, Octubre de 2008.
- (12) El plan de desarrollo se concibió sobre una estrategia de crecimiento sostenido para la vigencia 2009 – 2014, y el plan de incorporación de TIC denominado "InsuTIC" como apoyo al plan de desarrollo y en función de las políticas institucionales, se materializó con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional a través de su estrategia de fortalecimiento de los procesos educativos en las Instituciones de Educación Superior, mediante la formulación e implementación de planes estratégicos de incorporación de TIC.
- (13) Actualmente INSUTEC cuenta con una Vicerrectoría Académica y de Investigación, así como una Financiera, una Unidad de Investigación, una Unidad de Proyectos Especiales, un sólido Departamento de Ciencias Básicas, un Departamento de Comunicación e Idiomas, un Centro de Tecnologías de Información y Comunicación, una Dirección de Planeación, una Unidad de Calidad, y todo un equipo profesional en las áreas Contable y de Registro y Control.
- (14) INSUTEC a la fecha cuenta con un moderno sistema de gestión académico-financiero denominado Alejandría; un portal web institucional; un campus virtual soportado con la LMS Moodle donde se oferta un curso virtual y se dispone de material de apoyo educativo para otros cinco cursos de Ciencias Básicas; el proceso de autoevaluación institucional online; un sistema de comunicación institucional soportado en la tecnología de Google;
- (15) servicio de internet banda ancha en toda la institución; y siete laboratorios de cómputo con diferentes paquetes de software comercial y especializado en más de 200 PC.
- (16) Basado en la propuesta de lineamientos para la educación virtual en la educación superior, MEN 2010, Tomado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/propertyvalue-43564.html>
- (17) Lesbia, C., Uzcátegui, S., *Educación a distancia y TIC: transformación para la innovación en Educación Superior*, ISSN: 1856-4194. Volumen 8 Edición No 1 Año 2009, Venezuela, Febrero de 2010.
- (18) Las pruebas nacionales de calidad educativa SABER, Instituto Colombiano para la Fomentación de la Educación Superior (ICFES), Examen de Calidad de la Educación Superior (ECAES), de admisión y resultados académicos a lo largo del sistema, indican bajos niveles de desempeño en las áreas básicas, así como bajos niveles de competencia tecnológica, que a su vez se reflejan en las estadísticas de permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo. En consecuencia, ésta realidad se detecta en INSUTEC a partir de las observaciones en: a) Los resultados de la prueba de admisión, la mayoría de los aspirantes obtienen 1 punto de 5 puntos posibles en la prueba de Matemáticas, donde el mínimo es 1 y 5 es la máxima puntuación. b) El rendimiento académico de los dos primeros semestres indican resultados inferiores a promedios de 3.5 en un 75% de los estudiantes que cursan el componente de Ciencias Básicas. c) El nivel de deserción rodea el 20% entre primero y segundo semestres. Esta información reposa en los archivos históricos de los Departamentos de Bienestar Universitario, Planeación y Registro Académico.
- (19) (20) (26) Servicios Educativos del Magisterio. Modelos educativos pedagógicos y didácticos Volumen I, Editorial SEM, ISBN 958-97195-4-6, Colombia Enero 2003, pp.91 - pp.94-pp.100- pp.101
- (23) Salinas, J., *Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria*. Revista universidad y sociedad del conocimiento Vol. 1 No 1, ISSN 1698-580X, Noviembre de 2004. Tomado de www.uoc.edu/rusc, Junio de 2010.
- (24) Salinas, J., *Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información, los nuevos escenarios del aprendizaje*, Universidad de las Islas Baleares (España), mayo 2010.
- (27) Requena, S., *El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje*. Revista universidad y sociedad del conocimiento Vol. 5 No 2, ISSN 1698- 580X, tomado de: www.uoc.edu/rusc, octubre de 2008.
- (28) (29) Vicerrectoría Académica Instituto Tecnológico y de Estudio Superior de Monterrey, Las estrategias y Técnicas Didácticas en el Diseño, El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica, tomado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/infdoc/estrategias/>, febrero del 2010.
- (30) (31) Gómez, V., Villa M., *Formación por Ciclos en la Educación Superior, Serie Calidad de la Educación Superior* No 9, Grupo Editorial ICFES, ISSN 1657-5725, Colombia, 2003, pp.17-53.
- (32) Los estándares de calidad son de carácter nacional a diferencia del proyecto Tuning, que es de carácter internacional pero desarrollan puntos fundamentales que hacen parte de las querencias internacional en la educación superior.

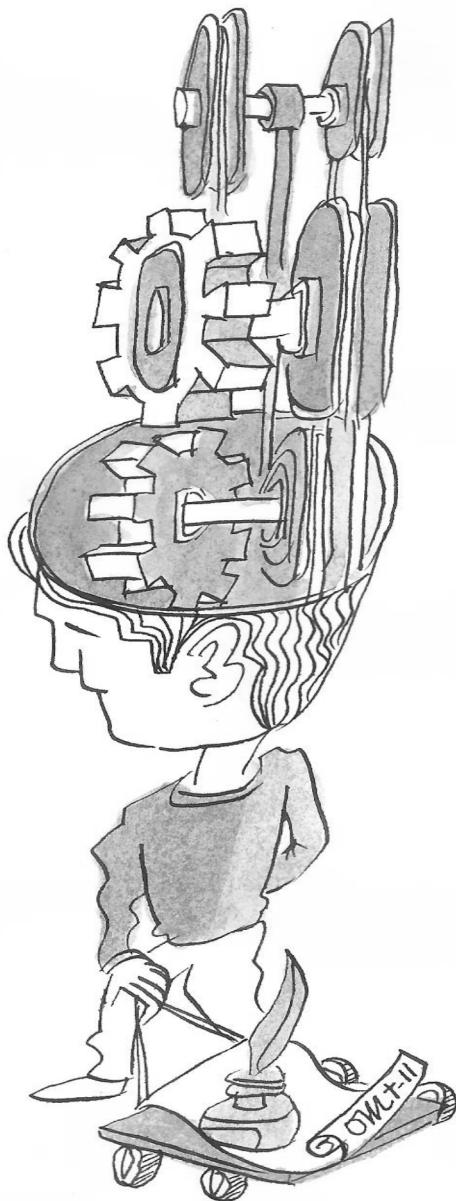
TECKNE

Revista



La escritura, un proceso de comunicación percibido a través de un análisis conversacional ‘Online’

The writing process of communication noticed through an online conversational analysis



Mg. Leidy Lorena Montero Caicedo ■
Maestra en Investigación Educativa.
Universidad Autónoma de Yucatán UADY
Docente – Investigador Fundación de
Educación Superior INSUTEC
Bogotá D.C., Colombia
clatnal@gmail.com

Recibido: Marzo 1 de 2011
Aceptado: Abril 2 de 2011

Resumen

El presente artículo aborda la problemática de la lecto-escritura teniendo en cuenta que en la actualidad la lectura y la escritura son un proceso de enseñanza-aprendizaje en constante interacción. La problemática expuesta en el ejercicio, es la detección de diversas dificultades de los estudiantes, con relación a los procesos de comunicación, la lectura y la escritura. El objetivo de la investigación fue el de reconocer a través de una conversación ‘online’ la percepción del grupo frente a la problemática lecto-escritural. La metodología se expone mediante un análisis conversacional teniendo en cuenta, como unidades de análisis, la toma de turnos e intervenciones de cada estudiante durante la conversación en línea (online).

Palabras clave: escritura, pedagogía, tecnologías de información y comunicación TIC, desempeño profesional

Abstract: This article deals with the issue of literacy, taking into account currently reading and writing is a teaching-learning process in constant interaction. The situation of the exercise, is the detection of difficulties in students in the processes of communication, reading and writing. The research objective was to recognize through an online conversation the perception of the problems facing the literacy. The methodology is exposed by a given conversational analysis as units of analysis, taking turns and interventions for each student during the online chat (online).

Key words: writing, teaching, information and communication technologies ICT, professional performance

Introducción

En Colombia el sistema educativo aún conserva parámetros tradicionales y conservadores, que parten de la premisa que el estudiante equivale a lo que puede llegar a ser en el futuro. Es decir, que siempre se está pensando en el futuro: del preescolar al colegio, del colegio a la universidad y de la universidad a la vida profesional.

En este tránsito escolar es donde se agudizan problemáticas como la lecto-escritura, pues

muchos estudiantes llegan a la universidad sin poder leer o escribir adecuadamente. Dentro de esta concepción leer y escribir no significa descifrar o decodificar palabras, sino que es una competencia y un proceso constructivo y dinámico que ha mantenido el ser humano a través del tiempo, introduciendo alternativas y ofreciendo diversas respuestas al contexto que enmarca un sujeto.

Para contextualizar al grupo de estudiantes en el proceso histórico de la lecto-escritura se tuvieron en cuenta referentes teóricos y antecedentes filosóficos como uno de los diálogos de Platón del año 385-371 A.C. específicamente en el Fedro, en donde se enumera entre otras cosas, que la escritura ha logrado a través de las letras, resistir al tiempo y al olvido. Dentro del diálogo hay una conversación, entre Fedro y Sócrates, en el que se cuenta el mito de ‘Theuth y Thamus’ donde se expresa el significado de la escritura de la siguiente manera:

- **Sócrates:** Porque es que es impresionante, Fedro, lo que pasa con la escritura, y por lo tanto se parece a la pintura. En efecto, sus vástagos están ante nosotros como si tuvieran vida, pero, si se les pregunta algo, responden con el más alto de los silencios. Lo mismo pasa con las palabras. Podrías llegar a creer como si lo que dicen fueran pensándolo, pero si alguien pregunta, queriendo aprender de lo que dicen, apuntan siempre y únicamente a una y la misma cosa. Pero, eso sí, con que una vez algo haya sido puesto por escrito, las palabras ruedan por doquier, igual entre los entendidos que como entre aquellos a los que no les importa en absoluto, sin saber distinguir a quiénes conviene hablar y a quiénes no. Y si son maltratadas o vituperadas injustamente, necesitan siempre la ayuda del padre, ya que ellas solas no son capaces de defenderse ni de ayudarse a sí mismas.

- **Fedro:** Muy exacto es todo lo que has dicho.

- **Sócrates:** Entonces, ¿qué? ¿Podemos dirigir los ojos hacia otro tipo de discurso, hermano legítimo de éste, y ver cómo nace y cuánto mejor y más fuertemente se desarrolla?

- **Fedro:** ¿A cuál te refieres y cómo dices que nace?



- **Sócrates:** Me refiero a aquel que se escribe con ciencia en el alma del que aprende capaz de defenderse a sí mismo, y sabiendo con quiénes hablar y ante quiénes callarse.
- **Fedro:** ¿Te refieres a ese discurso lleno de vida y de alma, que tiene el que sabe y del que el escrito se podría justamente decir que es el reflejo?
- **Sócrates:** Sin duda. Pero dime ahora esto. ¿Un labrador sensato que cuidase de sus semillas y quisiera que fructificasen, las llevaría, en serio, a plantar en verano, a un jardín de Adonis, y gozaría al verlas ponerse hermosas en ocho días, o solamente haría una cosa así por juego o por una fiesta, si es que lo hacía? Más bien, aquellas que le interesasen, de acuerdo con lo que manda el arte de la agricultura, las sembrará donde debe, y estará contento cuando, en el octavo mes, llegue a su plenitud todo lo que sembró.
- **Fedro:** Así es, Sócrates. Tal como acabas de expresarte, en un caso obraría en serio, en otro de manera muy diferente.
- **Sócrates:** ¿Y el que posee la ciencia de las cosas justas, bellas y buenas, diremos que tiene menos inteligencia que el labrador con respecto a sus propias simientes?
- **Fedro:** De ningún modo.
- **Sócrates:** Por consiguiente, no se tomará en serio el escribir las en agua, negra por cierto, sembrándolas por medio del cálamo, con discursos que no pueden prestarse ayuda a sí mismos, a través de las palabras que los constituyen, e incapaces también de enseñar adecuadamente la verdad.
- **Fedro:** Al menos, no es probable.
- **Sócrates:** No lo es, en efecto. Más bien, los jardines de las letras, según parece, los sembrarán y escribirá como por entretenimiento. Y al escribirlos, atesora recordatorios, para cuando llegue la edad del olvido, que le servirán a él y a cuantos hayan seguido sus mismas huellas. Y disfrutará viendo madurar tan tiernas plantas, y cuando otros se dan a otras diversiones y se hartan de comer y beber y de todo cuanto con esto se hermano, él, en cambio, pasará, como es de esperar, su tiempo distraídose con las cosas a las que me refería.
- **Fedro:** Uno extraordinariamente hermoso, al lado de tanto entretenimiento baladí, es el que dices, Sócrates, y que permite entretenerte con las palabras, componiendo historias sobre la justicia y todas las otras cosas a las que te refieres.
- **Sócrates:** Así es, en efecto, querido Fedro. Pero mucho más excelente es ocuparse con seriedad de esas cosas, cuando alguien, haciendo uso de la dialéctica y buscando un alma adecuada, planta y siembra palabras con fundamento, capaces de ayudarse a sí mismas y a quienes las planta. Y que no son estériles, sino portadoras de simientes de las que surgen otras palabras que, en otros caracteres, son canales por donde se transmite, en todo tiempo, esa semilla inmortal, que da felicidad al que la posee en el grado más alto posible para el hombre.¹

Del anterior texto los estudiantes concluyen que leer y escribir puede llegar a ser una metáfora que supone la aceptación de un proceso de comunicación que permite el desarrollo intelectual, en el que el lenguaje se llena de sentido y se convierte en una forma de escritura interior, íntima, y que luego se transforma en un proceso de fundamentación e interpretación, de conciencia y de reflexión que ayuda al lenguaje y que lo defiende de la irrupción de cualquier otro (símbolos, iconos, entre otros).

Para los estudiantes el lenguaje de aquel que piensa y que al pensar adquiere el fundamento, es el principio fundamental para fortalecer sus capacidades de escritura y en este sentido el que piensa está lleno de vida y en este caso, puede apropiarse de los conocimientos a fin de tener una efectiva participación con el resto del grupo. Entonces la escritura no es la sombra, sino el reflejo de la palabra a lo largo de la vida.

¹ Reflexiones sobre el español y las nuevas tecnologías, Conferencia organizada por el Instituto Cervantes, Casa de América, Madrid 15 noviembre de 2000

El aprendizaje de la escritura

En la actualidad, el aprendizaje de la lengua escrita, es una actividad que representa uno de los problemas más importantes a resolver en el contexto educativo. Para adquirir ese aprendizaje, es necesario realizar actividades altamente significativas. Para un niño que inicia la aventura del lápiz y el papel representa un esfuerzo intelectual considerable, ya que es proporcionalmente mayor que muchos aprendizajes posteriores.

Pues es a través de la escritura que el niño registra las ideas y planteamientos de los demás y a su vez retiene, adquiere, y recupera el lenguaje escrito, precisando, clarificando y perfeccionando su pensamiento para mantener, desde el punto de vista afectivo y social, una comunicación. Una vez aprendida esta facultad; se requiere que se practique continuamente durante la vida escolar para tomar notas o apuntes; escribir instrucciones; ejecutar pruebas de evaluación, redacciones, entre otras actividades.

Para contextualizar esta temática, los estudiantes mencionan que la primera etapa es la escuela primaria: «en la primaria se aprende a escribir y cada uno de nosotros tiene su propia manera de narrar un tema». Es decir, que desde pequeños se empieza a formar un estilo de lenguaje oral y escrito propio. «Para escribir se necesita de la caligrafía, del trazado, de la legibilidad de la letra y de la ortografía, para organizar y articular adecuadamente las ideas».

Posteriormente, en la educación secundaria, se destaca la importancia que tiene el desarrollo de habilidades en los estudiantes, en cuanto a la redacción y el estilo como un complemento clave que sirva de motivación en el proceso de lectura y escritura. En esta etapa de educación no se trata solamente de ver si se escribe con buena letra o si son legibles los trazos, el propósito no es de cómo se escribe, sino de qué es lo que se escribe y para qué se escribe.

Al ingresar a la universidad se produce un cambio en cuanto a las exigencias académicas y es aquí donde el uso coloquial del lenguaje ya no es suficiente. En esta etapa el estudiante universitario debe mejorar los procesos de comprensión y producción escrita; desarrollando sus habilidades de pensamiento y poniendo de manifiesto que los aportes a la academia requieren de precisión y perdurabilidad con relación al lenguaje escrito.

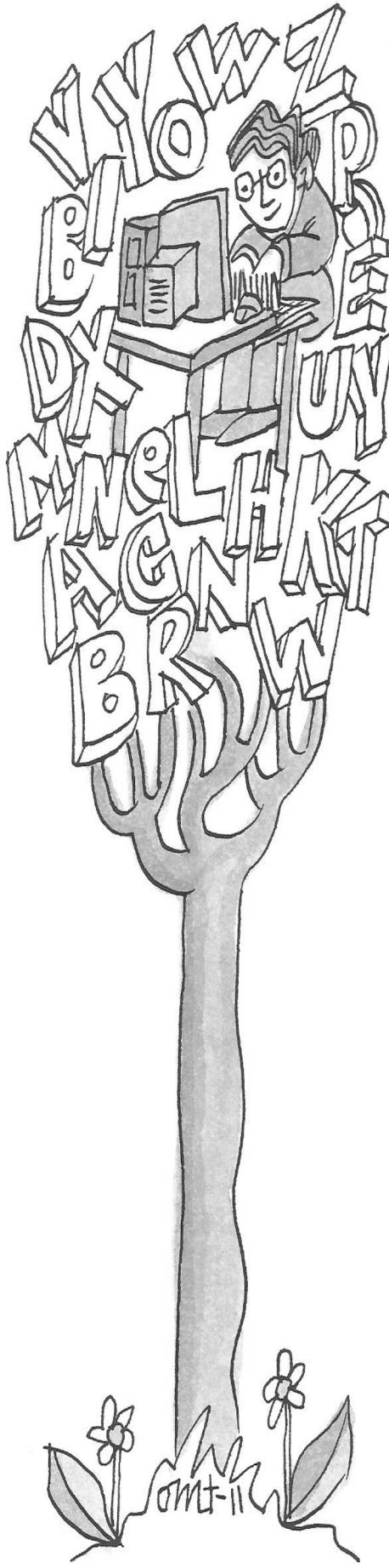
Hoy en día, en el proceso educativo de los niños y jóvenes se presenta el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales han permitido que los estudiantes entiendan y controlen los contextos, propósitos y procesos del lenguaje escrito. Las computadoras se han convertido en una valiosa herramienta que fomenta y motiva el lenguaje escrito. Escribir, para un joven universitario que se comunica por medio de las computadoras, es una actividad que le permite dominar el lenguaje escrito y desarrollar distintas habilidades sociales, cognitivas y de composición escrita. Según Colette (2003):

«En el ciberespacio las interacciones de comunicación ocurren mediante la escritura. Algunas veces en forma de códigos y con frecuencia en diálogos escritos o prosa extensa. En lo que hace referencia a los debates sobre las relaciones hombre/máquina y las discusiones sobre el ciberespacio y la comunicación, estos han llevado a concluir que el ciberespacio es un contexto óptimo para el desarrollo de capacidades de escritura».

Con base en la anterior premisa, se lleva a cabo un ejercicio académico con 15 estudiantes mediante la utilización de las TIC como estrategia de enseñanza y aprendizaje. El ejercicio duró 2 horas 15 minutos. El objetivo fue reconocer a través de un ejercicio 'online' la percepción de un grupo de estudiantes con relación a sus deficiencias escriturales. Entendiendo por escritura el proceso de comunicación mediante el cual se ha difundido el conocimiento entre distintas generaciones y en el que se posibilita la preservación y la transformación de un número de prácticas educativas y culturales.

La metodología fue la toma de turnos y unidades conversacionales descritas mediante un análisis conversacional. Los datos se obtuvieron de una conversación en horario y contexto extracurricular. La conversación inició con la interacción del docente cuyo tema era las deficiencias en la escritura. Los datos fueron descargados desde el Programa de conversación en línea 'Windows Live Messenger' y el 'link' de documentos de la plataforma de la intranet de la Institución Educativa Insutec.





Metodología: Se trata de un análisis conversacional. Según Carlino (2003)², el análisis conversacional se concibe como un «desarrollo de la Etno-metodología, que ha aplicado las ideas de la naturaleza indicativa y reflexiva de la acción al estudio específico de la interacción conversacional». Al estudiar la conversación se parte de la pre-suposición de que lo que se dice no se dice por accidente, y que la forma de las palabras no son imprecisas, ni improvisadas, sino que están diseñadas con detalle para que sean sensibles a su contexto secuencial y a su rol en la interacción con cada participante.

El análisis conversacional ha aportado los recursos para describir el detalle de la organización secuencial, lo que permite analizar la comprensión intersubjetiva y el desarrollo de la capacidad de explicar de los participantes el discurso; cómo la acción social construye las versiones sobre la mente y el mundo en interacción social.

En esta conversación en línea (online) las ideas que expresan los estudiantes resaltan que una misma expresión o término puede adquirir segundos o terceros significados e interpretaciones según el contexto y las significaciones nuevas que se construyan a través de las intervenciones de los demás participantes. Las interpretaciones de la realidad están planteadas de una manera estratégica e intencional por quienes las expresan, con el objetivo de satisfacer sus propios intereses para dar respuesta acerca de la pregunta que se plantea para asumir de manera personal la dificultad en la escritura.

Resultados: El ejercicio inicia con la primera toma de turno del docente quien pone de manifiesto la siguiente pregunta: ¿Cuáles son sus mayores dificultades en el proceso de comunicación escrita? A partir de allí, se evidenció que la toma de turnos de los 15 estudiantes fue libre y el orden varió con relación a la intervención inicial del docente. El número de respuestas y la toma de turnos para argumentar sus ideas fue de 3 tomas de turno por cada uno con relación al cuestionamiento inicial.

A medida que transcurría la conversación, la duración del turno variaba (3 minutos aproximadamente). La existencia de distintos elementos de comunicación como afirmaciones, argumentos, preguntas, críticas, negaciones entre otras, conformaban cada toma de turno. Aproximadamente fueron 5 líneas de intervención por cada 3 turnos.

A través del análisis de la conversación se evidenciaron cuatro unidades temáticas sobre las cuales se desarrolló la conversación y a su vez fueron las categorías de análisis de la conversación. A continuación se presenta el análisis de las categorías:

Pedagogía: Los estudiantes consideraron que gran parte de sus deficiencias escriturales se debían a la pedagogía que durante los 12 o 13 años de educación preliminares les permitió descubrir, aplicar y adquirir conocimientos para apropiarlos dentro de los procesos de aprendizaje. Asumen, que estos aprendizajes se formalizaron principalmente en la escuela primaria y secundaria, y que la escritura se convirtió en un medio de transición cuyo fin era el del proceso educativo, pero en el cual no se evidenciaban métodos de comprensión y organización.

Argumentan que desde la pedagogía se construyen los procedimientos mediante los cuales se establecen los sistemas gráficos, las representaciones de los enunciados, o las palabras y la interpretación de lo que alguien dice o de lo que se supone que dice. Concluyendo que el aprendizaje de la escritura es un proceso de ensayo y error, caracterizado por la conexión entre los estímulos provenientes del docente y del contexto, y cuya respuesta debe ser un texto.

Filosofía: Los estudiantes consideran que la escritura tiene un estrecho vínculo con la filosofía y admiten que a partir de ella, es que la escritura cobra un valor agregado a su proceso de educación. Justifican que la filosofía y la escritura tienen los mismos fines y desde esta perspectiva es desde donde se pretende potencializar el desarrollo de habilidades de difusión, conocimiento y construcción de pensamiento abstracto, en el que se gestan cuestionamientos fundamentales como el saber lo que se quiere decir, así como el modo de decirlo.

Mencionan que la escritura al igual que la filosofía son espacios que promueven los recursos de la oralidad y del discurso escrito como una acción de la literatura y del conocimiento individual. Concluyen que el filósofo es siempre un escritor, puesto que la escritura le acomete y le compete. Al escritor como filósofo y viceversa le importa la disposición de lo que se produce a través del ensayo, el estilo y el marco formal en el que se dan los escritos, desde el espacio y el tiempo para cada uno de los párrafos, los capítulos, y las diferentes partes de un texto.

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Los estudiantes aseguran que a través del computador o del celular se relacionan con la escritura. Por un lado les posibilita comunicarse sin desplazamientos. Mediante el chat, las redes sociales o los mensajes de texto, pueden expresarse, formular preguntas, percibir la realidad, hacer reclamos y además pueden ser creativos y recreativos. Reconocen que estas invenciones han comenzado a disputar la preferencia de la escritura en la comunicación formal y que para ellos otras formas de escritura ya han desaparecido considerablemente por ejemplo las cartas, las credenciales y las esquelas.

Argumentan que a través de las TIC se ha fortalecido su productividad para realizar trabajos, pues estas les proporcionan innumerables fuentes de información y material didáctico como por ejemplo los 'blog's', 'e-books', y las diferentes opciones que brinda la internet.

Por último, reconocen las ventajas del chat y aprueban este tipo de ejercicios ya que les posibilita expresarse sin temor a la crítica y sobre todo al error gramatical (poniendo de ejemplo la toma de turno de dos de ellos quienes en el aula de clase son bastante introvertidos y callados).

Desempeño profesional

Por último, los estudiantes aceptan que gran parte de la responsabilidad de su bajo nivel académico se debe a diferentes factores relacionados con el proceso de transferencia de la información (*fuentes* que originan la información, *códigos* o símbolos, el idioma en que se redactan los textos, el *mensaje* y el canal de comunicación texto, e-mail, celular, carta) los cuales intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la escritura. Por ende, su inhabilidad para identificar las ideas principales expuestas en un texto, el excesivo periodo de tiempo que dedican para captar la intención del escritor-autor y la dificultad de redactar o resumir textos como producto de lectura.

Reiteran el enorme esfuerzo que tienen que hacer para concentrarse, y para organizar las ideas que irán en el escrito, pues de algún modo la subjetividad en las opiniones y los prejuicios están presentes en su estilo escritural y frecuentemente están sometidos a las imprecisiones del lenguaje que ellos emplean, aspecto que le otorga un grado de escasa perdurabilidad y las repercusiones que tendrán en su futuro desempeño profesional.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos se puede decir que los estudiantes:

- Exponen y argumentan sus opiniones o apreciaciones, sus pensamientos o sentimientos, con relación a un tema.
- Entre uno y otro turno se hacen reflexiones para tratar de encontrar solución a la problemática inicialmente planteada.
- Narran lo que ocurre en el interior como en el exterior, de cada uno de ellos y se permite liberar la personalidad.
- Comprenden que la escritura es un proceso complejo de descubrimiento a través del cual se crean significados.
- Analizan y planifican esquemas de representación o de percepción con relación a lo que desean decir.
- Manifiestan que la creciente importancia de la educación esta mediada por los medios de comunicación social (chat, redes sociales), y de las TIC especialmente de la Internet, y reconocen que cada vez tienen más relevancia en el bagaje educativo y cultural.

Finalmente, se concluye que el aprovechamiento de las TIC se hace necesario para la mejora de la productividad escolar en general, ya que este se ha convertido en un factor determinante dentro y fuera de las dinámicas que se imparten en las aulas de clase. Los beneficios que proporcionan las TIC con relación a la filosofía y la pedagogía de la escritura se pueden aprovechar en el proceso de formación y de desempeño profesional de los estudiantes en la medida en la que se implementen ejercicios como el realizado para que se pueda impulsar un cambio en el paradigma educativo, el cual esté centrado en las necesidades actuales de los estudiantes.

Referencias

Carlino Paula (2003) Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere* enero - marzo Vol. 06 numero 020, Mérida, Venezuela. Pp 409–420

Contreras Marco Elias (2001) Alternativa de educación para el nuevo milenio. Ed. Hispanoamericanas Ltda. Bogotá Colombia.

Colette Daiute, (2003, Abril 05), El Ciberespacio: Un Nuevo Ambiente para Aprender a Escribir; EDUTEKA, Edición 17, Descargado: de <http://www.eduteka.org/CiberespacioEscritura.php>

Gallardo Paúl Beatriz (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor* Valencia, España.

González Gutiérrez Griselda, Nubia Patricia Santos Velandia, Jely Alejandra Torres Roa, (s/f) Estrategias metodológicas para mejorar el estilo de escribir en los estudiantes de la universidad libre. *Grupo leal universidad libre* grupolealibre@gmail.com

Padrón Amaré, O. (2000). 'En torno al lenguaje y sus significados'. Caracas, Fundalectura. Serie Documentos Educación y Lectura.

Tan Seng-Chee and Tan Aik-Ling (2006) Conversational analysis as an analytical tool for face-to-face and online conversations *Educational Media International*, Vol. 43, No. 4, December 2006, pp. 347–361 ISSN 0952-3987 (print)/ISSN 1469-5790 (online)/06/040347-15 Nanyang Technological University, Singapore

Tusón Valls Amparo, El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido *Universitat Autònoma de Barcelona España*.

Reflexiones sobre el español y las nuevas tecnologías, Conferencia organizada por el Instituto Cervantes, Casa de América, Madrid 15 noviembre 2000

TECKNE

Revista



El Programa de Mejoramiento del Profesorado en México: un análisis de sus documentos rectores

The Teaching Improvement Program in Mexico: an analysis of its guiding documents



Ivett Liliana Estrada Mota
Maestra en Investigación Educativa.
Universidad Autónoma de Yucatán UADY

Asistente de Investigación
Centro de Investigaciones Regionales
'Dr. Hideyo Noguchi'-

Unidad de Ciencias Sociales
Calle 67F Núm. 329 X 128B y 130,
Bosques de Yucalpetén, Mérida, Yucatán.
CP. 97248

Mérida, Yucatán, México
ivett.estrada@uady.mx ;
estradamota@hotmail.com

Recibido: Marzo 10 de 2011
Aceptado: Abril 17 de 2011

Resumen

Este artículo presenta un análisis crítico del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) a quince años de su implementación en México. Considerado por los gobiernos federales de turno como un 'Programa estratégico', se ha erigido como uno de los principales instrumentos para promover la transformación y avance de la educación superior mexicana. El propósito fue realizar un análisis documental del Programa y sus reglas de operación, con el fin de verificar las continuidades, las variaciones, las consistencias, así como las contradicciones que proporcionen una base importante para entender los procesos de implementación de éste en contextos específicos.

Palabras clave: investigación educativa, educación superior, políticas públicas, Programas de mejoramiento, profesores universitarios.

Abstract: This article represents a critical analysis of the teaching improvement program (Promep, by its Spanish acronym) to fifteen years of implementation in Mexico. It is considered as a 'strategic program' by the federal government and has emerged as one of the main instruments to promote the transformation and advancement of the higher education in Mexico. The purpose was to conduct a documentary analysis of the program and also its rules, to verify the continuities, changes, consistencies and contradictions that provide a basis for understanding the process of implementing in specific contexts.

Key words: educational research, higher education, public policy, improvement programs, academics.

Introducción

El Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) surgió en México en 1996 en un contexto nacional donde la calidad de la educación superior ocupaba una atención prioritaria en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, centrada principalmente en la formación de los docentes e investigadores como condición fundamental para su mejora. Dicha atención, como afirma Aboites (2001), «fue resultado

de una recomendación realizada, a principios de ese mismo año, por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para concertar acuerdos de formación de los docentes como parte de las nuevas políticas de reclutamiento, perfeccionamiento y desempeño profesional que coadyuvaran al mejoramiento de la educación superior en el país».

Fue diseñado por Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT) y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) en conjunción con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). En su documento rector, el Programa partió de la descripción de la problemática que enfrentaba el profesorado y se establecieron estrategias específicas para alcanzar una situación deseable para el 2006. Ello significó que, en principio, el Promep fue concebido para tener una duración transexenal a diez años (1996-2006). Sin embargo, el gobierno federal de turno ha apostado por su continuidad al incluirlo como un instrumento que apoye los objetivos de este sector en su Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Como objetivo último en el Programa se propuso:

Sustentar la mejor formación de los estudiantes de educación superior, universitaria y tecnológica; para ello se plantea como principio la sólida formación académica del profesorado y su articulación en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento (Promep, 1997, p.101).

Para el logro de lo anterior, en el Programa se especificó la función y composición que debían tener los cuerpos académicos, así como los atributos de sus profesores miembros. Se estableció qué Instituciones de Educación Superior (IES) podrían participar, así como los perfiles, los requisitos de formación y contratación de los profesores de tiempo completo (PTC), quienes eran los beneficiarios directos del Programa. Todo ello en congruencia con las necesidades de atención de los Programas de estudio.



Además, se indicó la creación de normas internas para la carrera académica, la gestión institucional y la infraestructura. Todo lo anterior estaba asociado a que las instituciones realizaran procesos de planeación de su desarrollo hacia el 2006. Aquellas que participaran podían acceder a recursos extraordinarios de la federación, previo cumplimiento de las condiciones antes descritas.

Básicamente, el Programa otorga recursos en dos vertientes: una individual y otra colectiva. La primera, está encaminada a procurar la mejor habilitación de los profesores al brindarles becas para realizar estudios de posgrado y dotarlos de implementos de trabajo. La segunda, está orientada a formar y consolidar los cuerpos académicos.

Desde los inicios de operación del Promep a la fecha, se han identificado trabajos serios de reflexión y crítica respecto a su viabilidad, pertinencia y resultados. Principalmente, se han enfocado a temas referentes a la habilitación académica y, más actualmente, al papel de los cuerpos académicos en las IES. Una de las críticas iniciales fue realizada por De Vries y Álvarez (1998), quienes cuestionaban la viabilidad de la política para mejorar las condiciones de habilitación de los académicos. Cuestiones relativas a quiénes y en dónde se formarían, cómo se garantizaría la calidad de los Programas de posgrado, o quiénes atenderían a los estudiantes mientras los profesores estudiaban, constituyán el punto central de la discusión.

Hoy en día los análisis se han centrado en la dificultad de verificar los primeros resultados del Programa con base en criterios y estándares. En un sentido, se evidencia la dificultad de valorar el mérito del Programa a partir de la comparación de las metas establecidas con los indicadores recientemente generados, debido a la carencia de una base sólida de información para realizar dicha tarea. Por otro, también, se ha criticado la aplicación de una lógica orientada al simple cumplimiento de indicadores, advirtiendo el riesgo de gastar importantes recursos financieros con resultados que pueden ser más aparentes que reales (Gil, 2000, 2006).

A quince años de su operación, se considera necesario realizar estudios evaluativos del Programa que den cuenta de su mérito en la contribución del mejoramiento del sistema y de sus efectos en los procesos de cambio en las instituciones. Un primer paso para esta tarea lo constituye un examen de lo que a la letra establecen los documentos que sustentan al Promep. Es así que el propósito del presente trabajo fue realizar un análisis documental del Programa y sus reglas de operación, con el fin de verificar las continuidades, las variaciones, las consistencias, así como las contradicciones que, posteriormente, sirvan de base para entender lo que sucede con la implementación del Programa en contextos específicos de las IES participantes.

Metodología

Se realizó un análisis del documento rector del Programa correspondiente a la versión del 13 de noviembre de 1996 y de las reglas de operación de 1999 a 2009, publicadas en el Diario Oficial de la Federación (DOF) y obtenidas del portal de Internet del Promep.

La estrategia utilizada fue realizar lecturas profundas de dichos documentos y analizar su evolución cronológica en términos de sus principales componentes: los objetivos, la cobertura, los beneficiarios, cada uno de los apoyos del Programa (en términos de las condiciones de solicitud, los compromisos de los participantes, los procesos de supervisión y evaluación, los montos, sus características, etc.). Se identificaron las continuidades a lo largo de los años, así como los cambios, las inconsistencias y las posibles contradicciones. Los resultados se organizaron a partir de categorías analíticas que condujeron a la conformación de cuatro ejes temáticos que se consideraron cuestiones relevantes en el análisis.

Resultados

El Promep: ¿Permanencia de la intención original?

En la revisión de los objetivos del Programa, se pudo apreciar una reorientación de éstos respecto de su campo de acción e influencia sobre las IES. En 1996, los objetivos del Programa eran los siguientes:

Objetivo general: 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

Objetivos específicos:

1. Lograr consolidar cuerpos académicos de las IES con los perfiles apropiados que sustenten gran responsabilidad, calidad y competitividad en la formación de profesionales en todos los tipos y niveles de la educación superior.
2. Contar con un conjunto diferenciado de dependencias de las IES que respondan a las necesidades de formación de los diversos tipos de profesionales que requiere la sociedad.
3. Lograr que las IES tengan normas apropiadas para la carrera académica y la formación de profesores, alcancen una gestión institucional eficiente y cuenten con la infraestructura apropiada: necesarias todas ellas para propiciar la permanencia y el buen desempeño de los cuerpos académicos.
4. Desarrollar los marcos legales necesarios que faciliten y apoyen los esfuerzos de la SEP y la educación superior (Promep, 1997, pp.110-111).

Los objetivos incluidos en las reglas de operación del Programa en 1999 permanecieron igual a los establecidos inicialmente en 1996. En 2000 y 2001 continuaron prácticamente sin cambio sustancial. En 2002, se acentuó en el objetivo general que la mejora de los cuerpos académicos se constituyó como un 'medio indispensable y estratégico para elevar la calidad de la educación superior'. También, se suprimió el cuarto objetivo específico, y el primero de éstos se reorientó: de establecerse como *consolidar los cuerpos académicos*, cambió a *propiciar la formación y consolidación* de los mismos. Dicho cambio coincide en términos temporales con las problemáticas identificadas por la Coordinación del Programa respecto a lo que se consideraba un cuerpo académico. De tal forma, en ese momento el punto de interés no era la consolidación de los CA, sino su conformación y fortalecimiento a partir de la correcta comprensión de esta nueva figura¹.

El principal cambio en 2003 fue en la sintaxis de la redacción del objetivo general. Para el 2004, el primer objetivo específico establecido desde 2002 se convirtió en el objetivo general del Programa; se eliminaron los dos objetivos particulares restantes y se replanteó un único objetivo específico en función del tipo de apoyos que brinda el Programa para los beneficiarios. Estos cambios se conservaron en las reglas de operación de

¹ En sus inicios el concepto de cuerpo académico fue erróneamente interpretado, muchas de las veces confundido con las academias disciplinarias, los consejos internos, técnicos o de profesores, e incluso con los grupos dedicados exclusivamente a la investigación. Por ello, en 2001 se empezaron a establecer un conjunto de lineamientos para clasificar a los CA, y en 2002 se realizaron talleres de análisis sobre el estado de desarrollo de los mismos en las universidades (SEP, 2006). Este Programa, al igual que el Promep, es de coordinación federal por la Secretaría de Educación Pública. Nótese que el 62.3% (1179) de las IES pertenecen al régimen privado.

² Este Programa, al igual que el Promep, es de coordinación federal por la Secretaría de Educación Pública.

2007. Se puede decir que los objetivos que operaron para 2009 cambiaron en la forma, pero no en el fondo, puesto que quedaron como se presenta a continuación:

Objetivo general: Contribuir al desarrollo de profesionales competentes que requiere el país a través de elevar permanentemente el nivel de habilitación del profesorado con base en los perfiles adecuados para cada subsistema de educación superior, logrando, con ello, la consolidación de los Cuerpos Académicos en cada una de las IES públicas adscritas al PROMEP.

Objetivo específico: Fomentar que los profesores de tiempo completo de instituciones de educación superior públicas se articulen en cuerpos académicos con capacidades probadas para realizar investigación-docencia, significando esto la profesionalización del profesor de tiempo completo y propiciando la integración de Cuerpos Académicos en Redes Temáticas de Colaboración. (DOF, 2008, p.15).

Al menos dos puntos de análisis se desprenden de esta reorientación de los objetivos rectores del Programa. Uno de ellos, es el énfasis en la función de la docencia. Si bien ésta no se menciona textualmente, al leer los objetivos se hace explícita la importancia que se le da a los procesos de formación de los futuros profesionales. Esta idea, trae un componente fuertemente orientado a procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como se evidenciará más adelante, el tipo de apoyos que el Programa otorga está más orientado a la investigación. Los procesos de evaluación para su acceso ponen énfasis en la presentación de evidencias más orientadas a ésta que a la docencia. El supuesto que está detrás, es que la habilitación de los profesores para realizar actividades de generación y aplicación del conocimiento, mejorará en automático su capacidad para formar profesionales de su área.

Un segundo punto de análisis, es la aparente disminución de la influencia del Promep para intervenir en procesos de cambio que, por autonomía, se consideran responsabilidad directa de cada universidad, tales como: (a) la modificación del tipo de IES que requiere el país, (b) los procesos normativos de la carrera académica y (c) la gestión institucional. Al eliminarse los últimos tres objetivos específicos iniciales que tienen relación directa con los procesos mencionados, se podría pensar que el Programa clarificó su marco de acción, esto es, apoyar a los profesores para su habilitación, mejorar sus condiciones de trabajo y coadyuvar a la consolidación de los cuerpos académicos.

Sin embargo, el Programa aún tiene el poder de influir en dichos ámbitos, debido a que, entre otros aspectos, los apoyos económicos que pueden recibir las IES están condicionados a la elaboración de sus Programas Integrales de Fortalecimiento Institucional (PIFI)², cuyos lineamientos de elaboración están fuertemente asociados a lo que el Promep ha establecido en términos de las tipologías de los Programas de licenciatura y posgrado, de las características del profesor en función de éstas, de la relación alumno/profesor, de las proporciones de profesores de tiempo completo, de la infraestructura y recursos requeridos, entre otros. Ello, evidentemente influye en los cambios a los marcos legales que las IES decidan realizar.

El Promep: entre la cobertura restringida y la orientación hacia las minorías

El sistema de educación superior mexicano se caracteriza por su complejidad, magnitud y diversidad en sus componentes, es decir, en sus instituciones, sus académicos y sus estudiantes. Para el ciclo escolar 2004-2005 la SEP registró a 1.892 IES distribuidas en diez subsistemas: cuatro instituciones públicas federales, 46 universidades públicas



estatales, 211 institutos tecnológicos públicos, 60 universidades tecnológicas públicas, 18 universidades políticas públicas, 4 universidades públicas interculturales, 249 y 184 instituciones públicas y privadas para la formación de profesionales para la educación básica, respectivamente, 995 instituciones particulares, 27 centros públicos de investigación, y otras 94 instituciones públicas (Rubio, 2006)³.

Puesto que el Promep es considerado por sus diseñadores y operadores como un medio estratégico para elevar la calidad del sistema de educación superior, se esperaría que tuviera un impacto importante en gran parte de éste. Sin embargo, el alcance que tiene respecto a la cobertura de las instituciones y sus beneficiarios directos es insuficiente en comparación con todo el sistema, e incluso con su propia cobertura real declarada.

El documento rector del Programa establecía que los beneficios estarían dirigidos a las universidades públicas, los institutos tecnológicos, las universidades tecnológicas, los centros de posgrado y, de manera indicativa, las IES particulares, que en ese entonces comprendían 182 instituciones. Se excluyeron de éste a las escuelas normales e instituciones públicas de los sectores de la Secretaría de la Defensa Nacional y la Secretaría de Agricultura y Recursos Hídricos. Asimismo, en las reglas de operación de 1999 se estableció que quedarían fuera las universidades federales, esto es: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), así como otras IES localizadas en el Distrito Federal (D.F.), bajo el argumento de que las contempladas "son las que tienen mayores necesidades inatendidas, especialmente en cuanto al fortalecimiento del profesorado y, por tanto, su atención contribuye a equilibrar las condiciones de las instituciones públicas de educación superior de los Estados en todo el territorio nacional" (p.61). De acuerdo con dichas reglas, fueron tan sólo 39 quienes habían establecido convenios con la SEP en el marco del Programa, es decir, sólo el 21% de las IES declaradas como potenciales beneficiarias.

Al paso del tiempo la cobertura declarada del Programa fue creciendo (al igual que todo el sistema), y también se fueron eliminando las restricciones antes señaladas en las reglas de operación subsecuentes. Para 2003 y 2006 se permitió el ingreso de instituciones del D.F., entre ellas, las clasificadas como otras instituciones públicas, como la Escuela Nacional de Antropología e Historia, la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía y El Colegio de México. Asimismo, en 2003 y 2004 ingresan al Programa la UPN y la UAM, respectivamente. Para 2009, se incorporaron las Escuelas Normales, cuya función primordial es la formación de profesores de educación básica.

Así, de acuerdo con la clasificación de las IES antes mencionada y tomando los datos más actuales y completos correspondientes al año 2004, en ese tiempo estaban participando en el Programa ocho de los diez tipos de instituciones. Esto representaba un poco más del 23% (437) de instituciones que, por su clasificación, eran consideradas como potenciales para establecer convenios con la SEP. Sin embargo, para el mismo año, únicamente 103 IES estaban enlistadas en las reglas de operación como instituciones que podían establecer convenios, esto es el 23.5% de las 437. En otras palabras, sólo el 5.44% de todas las IES que conformaban el sistema. Estos datos dan evidencia del alcance mínimo en términos de la cantidad de instituciones que el Programa considera como beneficiarias, el cual es todavía menor si se considera realmente qué instituciones han recibido alguno de los tipos de apoyo que ofrece el Promep, tales como las becas para estudios de posgrado; los apoyos para la incorporación de exbecarios y nuevos profesores de tiempo completo o los recursos para realizar Programas de fortalecimiento de los cuerpos académicos. De acuerdo con el primer análisis de la operación del Promep publicado por la SEP en 2006, se puede observar que para 2004, solamente 55 de las 103 IES (53.3%) declaradas con posibilidad de establecer convenios de participación, obtuvieron al menos uno de los apoyos antes mencionados. En síntesis, se puede afirmar que, al menos para el 2004, sólo 55 instituciones de todo el vasto sistema de educación superior estaban siendo partícipes de los beneficios del Programa.

El argumento anterior podría perder solidez si el análisis se realizara desde la revisión de la matrícula de profesores y estudiantes que poseen las IES consideradas por el Promep, pero sucede lo contrario. De acuerdo con datos de Rubio (2006), el sector público (hacia donde está dirigido principalmente el Programa), agrupaba en 2004 al 61.9% (154,205) de los profesores, quienes atendieron al 63% de la matrícula estudiantil. Esto supone que el Programa abarca una proporción

³ Nótese que el 62.3% (1,179) de las IES pertenecen al régimen privado.

importante de los profesores, potenciales beneficiarios finales del Programa. Sin embargo, éste establece que los apoyos están dirigidos a los profesores de tiempo completo (PTC), y éstos sólo representan el 38.5% del total. De hecho, en sus inicios, el propio Programa reportaba, con datos de la ANUIES y la Coordinación General de Universidades Tecnológicas, que la proporción de los PTC en 1995 era de 36.7%. Así, dejaba de lado al 63.2% de la planta docente (entre profesores de asignatura y de medio tiempo), quienes, a consideración de esta autora, tienen un papel importante e imprescindible en el sostenimiento del sistema al igual que los PTC. Evidentemente ésta no es una idea compartida por quienes diseñaron el Programa cuando afirmaron que los últimos «representan, por la plenitud de sus funciones académicas, la profesionalización de la enseñanza superior» (Promep, 1997, p. 112), excluyendo del apoyo a los profesores de asignatura y de medio tiempo, bajo los argumentos de que los primeros están dedicados sólo a la transmisión de su experiencia práctica profesional; y los segundos, por su función mixta, inhiben su desarrollo profesional en la práctica o academia.

Aun bajo estas condiciones, se esperaría que el Programa contemplara a la mayoría de los PTC, sin embargo, esto no es así. Un análisis de la evolución de las condiciones para el acceso a los diversos apoyos establecidos en las reglas de operación, sostiene las hipótesis que no todos en realidad pueden ser beneficiarios y que se favorece más a quienes están en mejores condiciones al momento de solicitarlos. Un ejemplo de ello se muestra en los requisitos para acceder a los apoyos para incorporar nuevos PTC y exbecarios, los cuales fueron incorporados a partir del 2001.

En éste, los nuevos PTC o exbecarios Promep, fuesen maestros o doctores, podían solicitar tres tipos de apoyo: implementos individuales de trabajo; becas de fomento a la permanencia y apoyos para el fomento a la generación y aplicación del conocimiento. En 2002 se agregó uno nuevo: el reconocimiento a la calidad del trabajo (que para 2003 en adelante se llamaría reconocimiento a la trayectoria académica), pero sólo accesible a los doctores. A partir de 2003, de los cuatro tipos de apoyo posibles, los maestros sólo podían acceder a los primeros dos, mientras que los doctores a todos⁴. Además, a partir de 2004, los apoyos que antes se daban a partir de la evaluación del currículo del académico, estarían condicionados, para el caso de los doctores, a la presentación de un proyecto de generación y aplicación del conocimiento y; para los maestros, a la elaboración de un plan de trabajo anual.

Esto evidencia una lógica restrictiva del Programa, orientada a una minoría, pero una minoría que tiene las mejores condiciones (de habilitación, de condiciones de trabajo, etc.) para competir por los apoyos. La idea que está implícita es: «vamos a dar a poyo a los PTC, pero no a todos, sólo a los que tienen el perfil; nos centraremos más en los apoyos hacia los doctores en lugar de los maestros». Así, los profesores en desventaja tienen que utilizar sus propios medios para habilitarse y desarrollarse si quieren ser más favorecidos en el Programa. Como una consecuencia de ello, la brecha de desigualdad y oportunidades para mejorar en la carrera académica entre los PTC y los que no lo son; así como entre los maestros y doctores, muy probablemente no se reducirá bajo esta lógica. Pero al contrario, podría incluso ampliarse.

El Promep: el papel de la docencia y la investigación

En el análisis realizado se puede apreciar una contradicción en los papeles que juegan la docencia y la investigación como parte de las

⁴ Añadiendo más restricciones, a partir de 2006, los profesores recategorizados a PTC no tienen derecho a recibir ningún tipo de apoyo de incorporación de nuevos PTC.

funciones de los cuerpos académicos. En principio, pareciera que se privilegia la primera sobre la segunda; pero en la actualidad, los cuerpos académicos y el otorgamiento de los apoyos se rigen principalmente a partir de criterios utilizados para valorar la investigación.

En el documento rector del Programa se plantea que «la docencia es función primordial de los miembros de los cuerpos académicos» (Promep, 1997, p. 113), donde ésta se nutriría en la generación y aplicación del conocimiento. Incluso esta última parece estar subordinada, puesto que se establecen precisiones tales como: «a) los profesores de tiempo completo dedicarán una parte sustancial de su tiempo a la investigación y/o a las aplicaciones innovativas... b) no obstante, el tiempo dedicado a la investigación y a las aplicaciones innovativas, [ésta] debe permitir la atención adecuada de las tareas docentes de la institución» (p.114). Esto es congruente con el énfasis de la docencia en los objetivos del Programa, como se mencionó anteriormente. Sin embargo, se observa que el concepto vigente de cuerpo académico enfatiza claramente su orientación hacia las actividades de investigación, puesto que éste se define como «grupos de profesores de tiempo completo que comparten objetivos y metas académicas, que se caracterizan principalmente porque, en las universidades públicas estatales, comparten una o varias líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento, LGAC (investigación o estudio) en temas disciplinares o multidisciplinares» (DOF, 2007, p. 3). La actividad de docencia sólo es mencionada en la definición de cada tipo de cuerpo según su nivel de consolidación, siempre quedando como la segunda actividad en importancia.

En este mismo sentido, varios de los apoyos que brinda el Programa están en función de la presentación de proyectos o resultados de investigación (tales como el reconocimiento a la trayectoria académica o el apoyo al fomento a la generación o aplicación innovadora del conocimiento, gastos de publicación, e integración de redes), o a su evaluación basada en evidencias de realizar investigación (tal es el caso de la beca al fomento a la permanencia institucional). Además, en el caso de los apoyos a los implementos básicos para el trabajo académico, los montos para los doctores y maestros es diferenciado, obteniendo más recursos los primeros. Es así como en su operación, el Promep privilegia más las actividades de investigación, lo cual no se considera en absoluto negativa. Pero se considera importante que se clarifique el papel de ambas funciones dentro del Programa, puesto que el desarrollo de cada una supone la consecución de procesos diferentes.

El Promep: la promoción de procesos colectivos a partir del desarrollo individual

Desde su diseño, los objetivos del Programa antes descritos promueven y fomentan una nueva forma de organización académica basada en el trabajo colegiado. La lógica planteada para mejorar las condiciones de la educación superior se orienta hacia el establecimiento de grupos de trabajo, esto es, de los cuerpos académicos, cuyos miembros estén perfectamente habilitados para desarrollar una amplia variedad de funciones: docencia, investigación, gestión, tutoría y difusión. Pero la estrategia para lograr lo anterior se sustenta en el apoyo individual de los integrantes del grupo, habiendo pocas oportunidades de fomento real para promover el trabajo colectivo genuino, donde incluso, el Programa parece mandar el mensaje de que el trabajo individual es más rentable que el colegiado.

Un aspecto que apoya la idea anterior, se localiza en la proporción de apoyos orientados a los profesores en lo individual en comparación de los otorgados a los grupos y el presupuesto destinado a ellos. En 1999 el Programa daba tres tipos de apoyo: (1) las becas de estudios

de posgrado, (2) el apoyo para implementos individuales de trabajo y (3) la vinculación de cuerpos académicos. Los dos primeros explícitamente eran para los académicos en lo personal. El tercero, a pesar de su denominación, también lo era, puesto que en su descripción se especificaba que los beneficiarios eran los PTC, no los cuerpos académicos como tales. En éste se apoyaban a profesores para realizar actividades que los vincularan con otras instituciones, tales como seminarios, talleres, reuniones o estancias cortas. Asimismo, se especificaba que sólo se le destinaría un máximo del 3% del presupuesto global del Programa para dicho año y también para los dos años subsiguientes. El beneficio para los cuerpos académicos registrados era solamente que el profesor tenía el compromiso de difundir la información y orientar a los demás profesores de su dependencia acerca de sus actividades realizadas. Esta estrategia de favorecer el apoyo individual sobre el apoyo colectivo puede parecer lógica, pues en sus inicios se estableció como prioridad centrarse en la habilitación de los académicos. Sin embargo, se mantiene hasta la fecha.

Con el paso de los años, los apoyos del Programa adquirieron mayor especificidad. En cuanto a los colectivos, fue en 2004 cuando explícitamente se establecieron como beneficiarios a los cuerpos académicos y no a los PTC. Los apoyos se condicionaron a la presentación de proyectos de integración de redes y se empezaron a restringir algunos apoyos para los cuerpos según su nivel de consolidación⁵, favoreciendo a los más desarrollados. Actualmente, los PTC pueden solicitar tres tipos de apoyo generales: becas de estudios de posgrado, implementos básicos para el trabajo, apoyo para la incorporación de nuevos PTC y exbecarios (éste último puede ser de cuatro tipos: implementos individuales, beca de fomento a la permanencia, reconocimiento a la trayectoria académica y fomento a la generación y aplicación innovadora del conocimiento). En cuanto a los cuerpos académicos, éstos pueden solicitar apoyo para la integración de redes temáticas, gastos de publicación y becas posdoctorales, siendo esta última de carácter individual. Así, de los nueve apoyos mencionados, sólo dos tienen una orientación colectiva.

A partir de 2004, parecía resultar más atractivo solicitar apoyos individuales que obtenerlos por la vía colectiva. Poniendo un ejemplo, un nuevo PTC con doctorado, puede tener acceso a un monto de 300.000 pesos por un año si solicita apoyo para el fomento a la generación y aplicación innovadora del conocimiento. Dicha cantidad puede aumentar entre 11.000 y 21.000 pesos mensuales si además obtiene la beca a la permanencia y el reconocimiento a la calidad de su trabajo. Por la vía colectiva, un cuerpo académico sólo puede tener acceso a 300.000 pesos anuales. Es evidente que, poniendo un poco más de esfuerzo personal, un profesor podría sentirse más atraído por la primera opción. Tomando palabras de Acosta (2006), el Programa manda señales cruzadas entre una *individualización salvaje* y una *colectivización forzosa*.

En este sentido se considera que la formación de los cuerpos académicos va más allá de promover el trabajo colegiado a partir de la habilitación individual y del apoyo económico a los esfuerzos para su fortalecimiento. Ello implica cambios de fondo respecto al nuevo papel y la función que los cuerpos académicos tienen en la universidad dentro de sus procesos de organización. Así, se concuerda con Suárez cuando afirma que:

«Introducir un elemento clave del modelo departamental como son los CA, en universidades organizadas por facultades donde la tradición ha sido la docencia, requiere del conocimiento preciso y la aceptación de los académicos de las nuevas formas para asumir este cambio en sus estilos tradicionales de trabajo, así como de su compromiso para participar activamente en la definición y revisión de las políticas institucionales, características del modelo colegial» (2006, p. 57).

Conclusiones

Partiendo del marco conceptual de Elmore (2000) sobre análisis de política, los resultados sobre el Promep concuerdan claramente con la lógica del diseño e implementación prospectiva, que establece una estrategia que inicia en la cúspide del proceso, a partir de la declaración de la intención de quien decide la política, y se desarrolla a lo largo de una secuencia de pasos cada vez más específicos para definir lo que se espera de cada uno de los responsables de la implementación en cada nivel. Al final del proceso, se establecen a detalle los resultados considerados como satisfactorios. En este diseño, el control lo mantiene quien diseña la política y el resto de los actores desempeña el papel de simple operador de las decisiones previamente establecidas.

Así, es evidente que las IES estuvieron al margen del diseño del Programa, elaborado evidentemente por un conjunto reducido de altos funcionarios de la SEP-ANUIES-CONACYT, que fue acatado pasivamente por las primeras, puesto que representaba una posibilidad de ingreso monetario extra bastante significativo. Aboites expresa claramente la idea cuando asevera que:

«El Promep le confiere al gobierno federal una capacidad mucho mayor de impulsar una agenda de transformación y, de paso, una definición de lo que debe ser la ciencia y la investigación porque es un Programa integral. No se plantea como un Programa más que debe sumarse a los ya existentes... sino como el Programa que coordina todos los demás destinados a la educación superior y regula la participación de cada uno en la institución, a partir de un convenio único con la SEP. Esto, que es algo muy lógico desde la perspectiva gubernamental, coloca a las instituciones en una situación donde no tienen opciones alternativas distintas al Promep. Es en el fondo, el Promep o la vida»(2001, pp. 102-103).



⁵ De acuerdo a una evaluación de los administradores federales del Programa sobre su nivel de habilitación para generar o aplicar el conocimiento, su experiencia en docencia y la capacidad de realizar trabajo colegiado, los cuerpos académicos se clasifican como: cuerpos académicos en formación (CAEF), en consolidación (CAEC) o consolidados (CAC).

Sin embargo, el principio de control jerárquico en que se basa el Programa, conlleva, por naturaleza, el mayor defecto de las políticas con diseño prospectivo que, en palabras de Elmore es:

«(...) el supuesto implícito e incuestionado de que los elaboradores de políticas controlan los procesos organizativos, políticos y tecnológicos que condicionan la implementación. La idea de que quienes elaboran las políticas ejerce algún tipo de control directo y determinante sobre la implementación... [es] la ilustre mentira de la administración pública o del análisis político (año, pp.254-255)».

Es evidente el control del Estado sobre la universidad pública. Aparentemente las instituciones y los profesores están respondiendo a la reorganización demandada al área académica y administrativa, más por la necesidad de competir por recursos financieros que se han hecho indispensables para su sostenimiento, que por una adopción comprometida hacia lo propuesto. Pero, si los responsables del Programa soslayan el papel que juegan las instituciones en la implementación del Promep y sus características particulares; y no reconocen la complejidad que implican los cambios demandados, corren el peligro de obtener resultados contrarios, inesperados, e incluso, no deseados respecto a los objetivos planteados que, al final, obstaculizarán el desarrollo que todos deseamos para la educación superior mexicana.

Referencias

- Aboites, H. (2001). *El dilema. La universidad mexicana al comienzo de siglo*. Colección: Análisis y teoría. México: UCLAT-APN/ UAM-Xoch.
- Acosta, A. (Jul- Sep, 2006). Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXV (3). Núm. 139. [Versión electrónica]. México: ANUIES.
- De Vries, W. & Álvarez, G. (Enero-Abril, 1998). "El Promep: ¿ posible, razonable y deseable?". *Sociológica*. Vol. 13. Núm. 36. Pp. 165-185.
- Diario Oficial de la Federación, 19 de febrero de 1996. *Decreto por el que se aprueba el Programa sectorial denominado Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Diario Oficial de la Federación.
- Diario Oficial de la Federación, 24 de mayo de 1999. *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado*. Diario Oficial de la Federación, pp.60-75. Recuperado el 13 de mayo de 2007 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- Diario Oficial de la Federación, 15 de marzo de 2000. *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado*. Diario Oficial de la Federación, pp.1-22. Recuperado el 13 de mayo de 2007 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- Diario Oficial de la Federación, 16 de marzo de 2001. *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado*. Diario Oficial de la Federación, pp.6-32. Recuperado el 13 de mayo de 2007 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo de 2002. *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Diario Oficial de la Federación, pp.1-27. Recuperado el 13 de mayo de 2007 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- Diario Oficial de la Federación, 2de mayo de 2003. *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Diario Oficial de la Federación, pp.65-90. Recuperado el 13 de mayo de 2007 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- Diario Oficial de la Federación, 16 de abril de 2004. *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Diario Oficial de la Federación, pp.1-31. Recuperado el 13 de mayo de 2007 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- Diario Oficial de la Federación, 6 de abril de 2005. *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Diario Oficial de la Federación, pp.1-35. Recuperado el 14 de mayo de 2007 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- Diario Oficial de la Federación, 27 de marzo de 2006. *Reglas de operación e indicadores del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Diario Oficial de la Federación, pp.74-108. Recuperado el 13 de mayo de 2007 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- Diario Oficial de la Federación, 28 de febrero de 2007. *Acuerdo número 417 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Diario Oficial de la Federación, pp.38-98. Recuperado el 13 de mayo de 2007 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>
- Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2007. *Acuerdo número 417 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Diario Oficial de la Federación, pp.38-98
- Diario Oficial de la Federación, 30 de diciembre de 2008. *Acuerdo número 453 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)*. Diario Oficial de la Federación,
- pp.1-80. Recuperado el 6 de marzo de 2009 de: <http://promep.sep.gob.mx/inge.htm>.
- Elmore, R. (2000). Diseño retrospectivo: la investigación de la implementación y las decisiones políticas. En L. Aguilar [Ed.], *La implementación de las políticas*. 3a ed. (pp. 251-280). México: Miguel Ángel Porrúa. (Trabajo original publicado en 1979-1980).
- Gil, M. (Ene-Mar, 2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXIX (1). Núm. 113. [Versión electrónica]. México: ANUIES.
- Gil, M. (Oct-Dic, 2006). Réplica a un siglo buscando doctores...! Y ya los encontramos! *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXV (4). Núm. 140. Pp.129-140. [Versión electrónica]. México: ANUIES.
- Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior [Promep] (Ene- Mar, 1997). En: *Revista de la Educación Superior*. Vol XXVI. (1). Núm. 101. Pp. 99-173. México: ANUIES.
- Rubio, J. [Coord.]. (2006). *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. [Versión electrónica]. México: SEP/FCE
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *El Programa de Mejoramiento del Profesorado. Un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento de las universidades públicas*. [Versión electrónica]. México: SEP.
- Suárez, T. & López, L. (Abr-Jun. 2006). Los cuerpos académicos en la organización de las universidades públicas mexicanas. *Ingenierías*. Vol. IX. Núm.31. Pp. 52-58. México: Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica-UANL.

TECKNE

Revista



Trabajo del Director Escolar desde la perspectiva docente en Escuelas de Nivel Medio Superior

Scholar director's role according with college teaching perspective



Rubi Surema Peniche Cetral

Maestra en Investigación Educativa.

Docente Facultad de Fundación,
Universidad Autónoma de Yucatán UADY
Tizimín, Yucatán, México
rpeniche@uady.mx

Ninfa Aurora Osorio Alamilla

Licenciada en Educación
Tizimín, Yucatán, México
oalamilla@hotmail.com

Jesús Alejandro Tinah Avilés

Licenciado en Educación
Docente Colegio "Teresa de Ávila A.C."
Tizimín, Yucatán, México
jt_aviles@hotmail.com

Recibido: Marzo 11 de 2011
Aceptado: Abril 18 de 2011

Resumen

Se describen los resultados de un estudio cuantitativo, cuyo propósito principal fue identificar las fortalezas y áreas de mejora de los directores escolares desde la perspectiva docente, entendiendo directivo como 'administrador escolar'. En el estudio participaron 100 de 133 profesores adscritos a la planta docente en escuelas secundaria de la ciudad de Tizimín, Yucatán - México, de los cuales, 74 pertenecen a escuelas públicas y las restantes laboran en instituciones educativas privadas. Para recabar la información se administró el 'Cuestionario de Evaluación Directiva'.

De acuerdo con las respuestas proporcionadas por los profesores en el instrumento, la dimensión mejor evaluada fue la de 'características personales de los directores' en comparación con la de 'gestión'. Ambas se consideran como una fortaleza, ya que obtuvieron un puntaje superior al establecido. Se encontró que los directores de las escuelas privadas fueron mejor evaluados en ambas dimensiones, en comparación con los de instituciones públicas.

Los profesores de escuelas públicas y privadas coinciden en que las fortalezas de sus administradores escolares se inclinan al respaldo frente a los padres de familia, visten decorosamente, son respetados por los alumnos y por los docentes, demuestran madurez y estabilidad emocional, son vistos constantemente en la escuela y respetan la libertad de cátedra. En cuanto a las áreas de mejora, los docentes opinan que en la dimensión de gestión los directores no elaboran un diagnóstico preciso de las necesidades de formación, por lo que no tienen una propuesta clara para atender esas necesidades de formación, lo que los lleva a no hacer las gestiones para atender dichas necesidades.

Palabras Clave: director, 'administrador escolar', percepción docente, desempeño del administrador.

Abstract: This article describes the results of a quantitative study which main purpose was to identify some strengths and improvement areas from the teaching process made by some school principals, understanding manager as administrator.

The study involved 100 of 133 teachers assigned to the teaching staff in Tizimín City, (Yucatán, México) in secondary schools.

74 teachers of them belong to public schools and the remainder group works in private educational institutions. The information was given through and Assessment Directive questionnaire.

According to the answers provided by teachers in the instrument applied, the highest evaluation was related with the managers features compared with the functions of management, both are considered as strength because it scored more than established. We found that managers of private schools were better assessed in two dimensions, compared with public institutions managers.

Teachers from public and private schools recognize that the strengths of their school manager are oriented to the parents supporting, decently dress are respected by students and teachers, demonstrate maturity and emotional stability. They are constantly seen into the school and respect academic freedom.

As areas for improvement, teachers say that the director's management dimension, does not make an accurate diagnosis of training needs, so they do not have a clear proposal to respond these training needs, which does not let take the assertive steps to solve scholar needs.

Keywords: principal, scholar director, teacher's perception, management performance.

Introducción

En las últimas décadas, el fenómeno de la calidad ha generado grandes avances en la sociedad mundial, ya que las empresas compiten entre sí para brindar mejores servicios y productos a sus clientes. En este afán, las escuelas no son la excepción. La preocupación actual por brindar procesos y servicios de calidad es un aspecto imposible de negarlo, pues los cambios, originados por la globalización, permiten que cada vez

evolucionen las maneras y formas de realizar el trabajo. Ante esta perspectiva, es posible afirmar que en este proceso de evolución, la sociedad demanda a un personal altamente capacitado, con las competencias necesarias para desarrollar alternativas de solución para sobrevivir a estas exigencias. Es por ello que, en las sociedades modernas, la educación es considerada en forma unánime, como un factor de primera importancia (Peniche, 2005; Tináh, 2009).

Se han realizado investigaciones en torno al 'administrador escolar', pero pocos se han llevado a cabo desde la perspectiva docente. Dichos trabajos se enfocan principalmente a determinar las características, competencias o el perfil del 'administrador escolar'. Otros se enfocan a los retos y estrategias que presentan en su labor o la forma en la que participan en la gestión escolar, todas desde la perspectiva del administrador mismo, como los realizados por García y Uc (2002), Peniche (2005), Peniche (2007), Barriettos y Taracena (2008), Tináh (2009), y otros más clásicos como el de Richardson, Flanigan, Lane y Keaster. (1992).

Planteamiento del problema

Los hallazgos de las investigaciones realizadas en México y otros países indican que los procesos de gestión escolar pueden impulsar mejoras en el aprendizaje de los alumnos; establecer ambientes adecuados para la formación de los actores de la comunidad educativa y mejorar el logro de los objetivos institucionales, pues permite que la comunidad educativa sea partícipe en la toma de decisiones. Además, facilita que el personal directamente relacionado se involucre en el desempeño de cada uno de los agentes educativos (Peniche, 2007; Barriettos y Taracena 2008; Tináh, 2009).

En virtud de la importancia del papel del profesor en el logro de los objetivos educativos y el mejoramiento de la calidad educativa, es necesario conocer la opinión que tiene dicho personaje acerca del desempeño de su director. Para lo anterior, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción que poseen los docentes acerca del desempeño de los administradores escolares de escuelas secundarias en el oriente del estado de Yucatán?

Objetivos de investigación

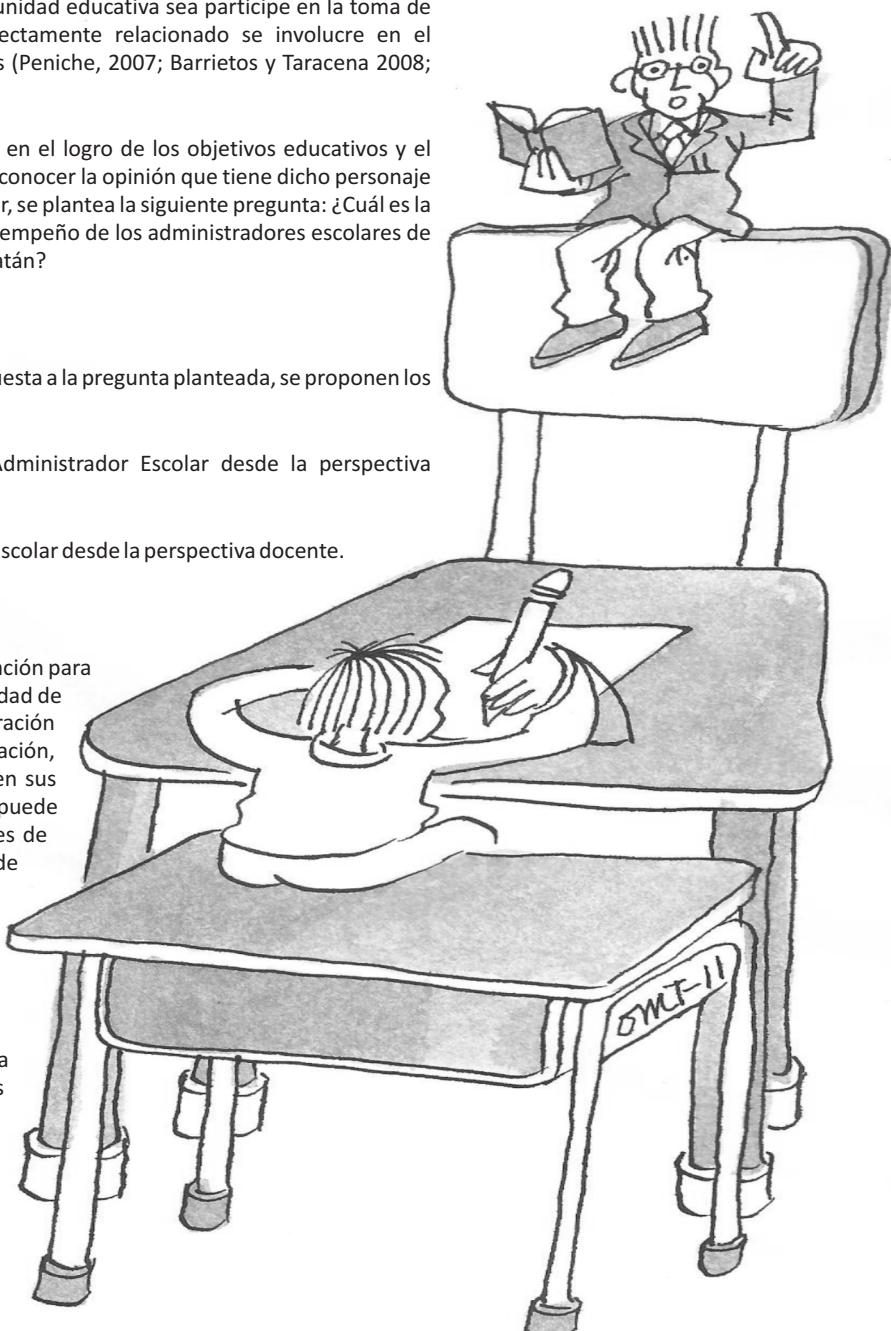
Para fines del estudio, y con el propósito de dar respuesta a la pregunta planteada, se proponen los siguientes objetivos de investigación:

- Describir las fortalezas del desempeño del Administrador Escolar desde la perspectiva docente.
- Describir las áreas de mejora del Administrador Escolar desde la perspectiva docente.

Justificación

Actualmente, la educación hace uso de la administración para conducir todos sus procesos educativos con la finalidad de procurar resultados de calidad. Así, la administración asume un papel relevante en el campo de la educación, armonizando todas las variables que intervienen en sus procesos (Garbanzo y Orozco, 2007). Por ende, se puede aseverar que la figura del administrador escolar es de gran relevancia para lograr el buen funcionamiento de una institución educativa, y por ello se considera pertinente realizar estudios en torno a esta figura educativa, a fin de comprender cómo su desempeño diario influye en todo el proceso educativo.

De acuerdo con García y Uc (2002), existe una evidente indefinición de las funciones en los distintos niveles y ámbitos de la administración educativa, lo que ocasiona que una misma función pueda ser realizada de dos ó más formas, siendo



esto un factor perjudicial para la eficiencia y calidad de la institución educativa. Además, esta situación ocasiona discrepancia entre los miembros de una institución en torno a la labor que debe llevar a cabo el administrador escolar para el logro efectivo de los objetivos de la organización.

Ante este suceso, el docente, como miembro de una institución, es una figura clave para que el administrador escolar logre los objetivos de la misma. Por lo tanto, se considera necesario conocer la perspectiva que el primero tiene acerca del trabajo del administrador escolar, lo que permitirá identificar sus potencialidades y áreas de mejora para trabajar sobre ellas y mejorar su práctica laboral.

El estudio posee un valor teórico, pues los resultados que se obtengan posibilitarán analizar si las características de desempeño identificadas en otras instituciones, y/o investigaciones, aplican para los administradores implicados en este estudio. También se podrá sentar las bases para futuros estudios que estén encaminados al mejoramiento del desempeño del administrador escolar. Este estudio dará pie para que se realicen nuevas investigaciones en este campo y en uno de los niveles más cuestionados del sistema educativo. Así mismo, presenta relevancia práctica, debido a que al ser el administrador escolar el encargado de coordinar y supervisar las actividades realizadas dentro de la institución educativa, permitirá mejorar su labor y el funcionamiento de su institución, pues como menciona Peniche (2007), «toda organización educativa requiere de una buena y efectiva administración escolar para el logro de los objetivos institucionales y la excelencia educativa». De igual forma, permitirá identificar aquellos aspectos que deben ser considerados para la capacitación y formación de futuros administradores escolares.

Metodología: De acuerdo con la naturaleza de los datos, esta investigación pertenece al paradigma cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Para fines de esta investigación, se utilizó un estudio descriptivo tipo encuesta (Hernández, et all, 2006).

Población y muestra: En este estudio, se trabajó con los profesores de las escuelas de educación básica en el Oriente del estado de Yucatán, México. La recolección de datos se llevó a cabo específicamente en las escuelas secundarias de la ciudad de Tizimín, en donde existen seis escuelas dedicadas a brindar educación en este nivel (tres son públicas y las restantes son privadas). Con base en esto, se considera que la población está conformada por el total de profesores adscritos a la planta docente en las escuelas de dicho nivel, en un total de 133 profesores.

Instrumento: Para llevar a cabo la encuesta, se utilizó el instrumento denominado Cuestionario de evaluación directiva, el cual es una traducción y adaptación realizada por Peniche (2005) del instrumento original 'Principal Evaluation Form Questionnaire' creada por Kyrilidou y Blixt en 1992. Este cuestionario fue seleccionado, ya que la validación se llevó a cabo en el contexto y cultura yucateca, principalmente en el municipio de Tizimín.

Tratamiento y análisis de los datos: El análisis de los datos se realizó de acuerdo con la naturaleza de las variables y los objetivos del estudio. Los datos se analizaron de manera descriptiva para obtener la distribución de frecuencias y porcentajes de las respuestas emitidas por los profesores respecto a su administrador escolar, de acuerdo con las variables en cuestión. Los análisis se realizaron con ayuda del Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 18.

Aspectos éticos: Cabe mencionar que los resultados obtenidos de este trabajo fueron utilizados con fines académicos y de investigación, por lo cual no tuvieron algún uso administrativo por parte de las autoridades escolares.

Resultados: En lo que respecta al primer objetivo relativo a la identificación de fortalezas, se tiene que ambas dimensiones son consideradas, por los profesores, como tales. No obstante, los resultados están relativamente cercanos al puntaje mínimo establecido para ser considerados como fortalezas (70%), puesto que en la dimensión de gestión se obtuvo un 71.78% y en la dimensión de características personales el 72%. A pesar de ello, es preciso mencionar que los directores obtuvieron los puntajes más bajos de su evaluación en la dimensión de gestión.

Esto es congruente con los resultados obtenidos en el estudio realizado por Peniche (2005), quien asegura que esta dimensión debería ser considerada en la implementación de un Programa de formación para administradores escolares. Es importante mencionar que en lo que respecta a la dimensión de gestión, los directores son mejor evaluados en conductas como:

1. Son vistos frecuentemente en su institución educativa
2. Convocan a reuniones cuando son necesarias
3. Respaldan a los maestros ante los padres de familia, siempre que los primeros tengan la razón.

En lo que respecta a la dimensión de características personales, las conductas con mayor puntaje son en las que los directores:

1. Visten de manera decorosa, sobria y acorde a su labor
2. Son respetados por los estudiantes
3. Son respetado por los maestros
4. Permiten establecer una relación armoniosa con él
5. Promueven un ambiente favorable hacia el trabajo

Algunos aspectos mencionados, son similares a los identificados en el estudio de Peniche (2005), específicamente en la forma de vestir del administrador, el respeto por parte de los estudiantes y el hecho de que frecuentemente son vistos en la escuela.

En lo que respecta a la identificación de áreas de mejora, en general, los docentes opinan que sus directores poseen algunas:

1. No elaboran un diagnóstico preciso de las necesidades de formación de los docentes
2. No tienen una propuesta clara para atender las necesidades de formación de los docentes
3. Por lo tanto; no realizan las gestiones necesarias para atender tales demandas.

Lo anterior es similar a lo encontrado por Peniche (2005), Vega (2006) y Tinah (2009), quienes afirman que los directores prestan menos atención a aspectos relacionados con el desarrollo académico de los profesores.

En lo que respecta a la dimensión de características personales, por lo general los directores:

1. No tienen apertura hacia las críticas
2. No tienen un buen sentido del humor
3. No promueven la armonía entre los profesores.

Conclusiones

Los docentes de escuelas privadas evaluaron mejor a sus directores, identificando más fortalezas que en los profesores de escuelas públicas, pues los administradores de estas escuelas ni siquiera alcanzaron el mínimo establecido para ser considerados como fortalezas. Esto quizás se deba a que las escuelas públicas no poseen dirigentes que logren unificar a un grupo alrededor de un fin común, a pesar de la cantidad de apoyos y oportunidades de crecimiento (Martínez, 1999; Rosales, 2000; y Tinah, 2009). No obstante, se recomienda profundizar en estudios como éstos para identificar los factores que intervienen en las diferencias significativas entre escuelas públicas y privadas.

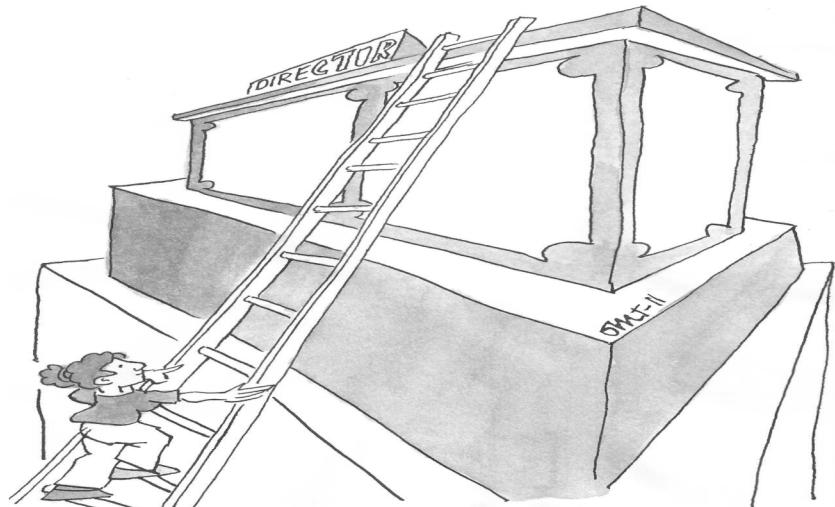
Por otra parte, los directores de escuelas públicas presentaron más áreas de mejora en ambas dimensiones que los directores de escuelas privadas, lo que podría representar una oportunidad para la implementación de programas de formación de administradores educativos.

Con base en los resultados de la investigación, se puede concluir que el desempeño de los administradores está cerca de los límites mínimos establecidos para ser considerados como fortalezas. Esto puede deberse a que los directores no reciben una formación antes de desempeñar el cargo, esto es sustentado por Peniche (2005), Peniche (2007) y Tinah (2009) al afirmar que «Los directores no reciben algún tipo de capacitación antes de desempeñarse en dicho puesto».

Este estudio contribuyó al avance de la investigación acerca de las competencias de líderes escolares, especialmente en el área de la administración y la gestión educativa, donde tradicionalmente sólo se utilizaba como fuente de información la propia perspectiva del administrador escolar (Peniche, 2005). Por lo tanto, la relevancia de este estudio radica en la consideración que se tiene a la opinión docente, permitiendo corregir las limitaciones metodológicas de estudios previos.

Aunado a lo anterior, se puede considerar que la opinión de los docentes acerca del trabajo del administrador escolar llena en gran medida la brecha existente entre la literatura y la realidad del contexto mexicano, especialmente en el sureste, ya que los estudios de tipo cuantitativo son escasos, (si no nulos) en este rubro de la educación.

Por otro lado, este estudio podría contribuir a que futuras investigaciones se enfoquen a comparar la perspectiva de los docentes con la de los directores. También, sería conveniente indagar acerca de las razones que marcan diferencias significativas entre las características de los profesores y su percepción del director efectivo.



Barriatos, A. y Taracena, E. (2008). *La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso*. Revista mexicana de investigación educativa, ISSN 1405-6666, Vol. 13, Núm. 36, 2008. Recuperado el 5 de octubre de 2008 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo>

Garbanzo, G; y Orozco, V. (2007). *Desafíos Del sistema educativo Costarricense: un nuevo paradigma de la administración de la educación*. Revista Educación, año/vol,31, Núm. 002. Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rod, Costa Rica p p . 9 5 - 1 1 0 . Recuperado 15 de febrero de 2009 de redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/440/44031207.pdf

García, D y Uc, C. (2002). *Caracterización del coordinador académico de las escuelas del nivel medio superior del estado de Yucatán*. Tesis presentada en opción al título de la Licenciado en Educación. Facultad de Educación. UADY. Mérida, Yucatán.

Hernández, R; Fernández, C; y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill

Martínez, F. (1999). *Nuevos retos de la educación superior. Funciones, autores y estructuras*. ANUIES. Recuperado 15 de febrero de 2009 de: <http://www.anuies.mx/index1024.html>.

Peniche, R. (2005). *Determinando competencias y necesidades de desarrollo profesional de administradores escolares en el Oriente del estado*. Tesis presentada en opción al título de Licenciado en Educación. Facultad de Educación. UADY. Tizimín, Yucatán.

Peniche, R. (2007). *Retos y decisiones de directores noveles y experimentados en escuelas de nivel primaria*. Tesis para obtener el grado de maestro en Investigación Educativa. Facultad de Educación. UADY. Mérida, Yucatán.

Richardson, M; Flanigan, J; Lane, K; Keaster R. (1992). *Teacher perception of principal behaviors: a Research study*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. In Knoxville, TN. Recuperado el 2 de diciembre de 2008 de: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/05/7e.pdf

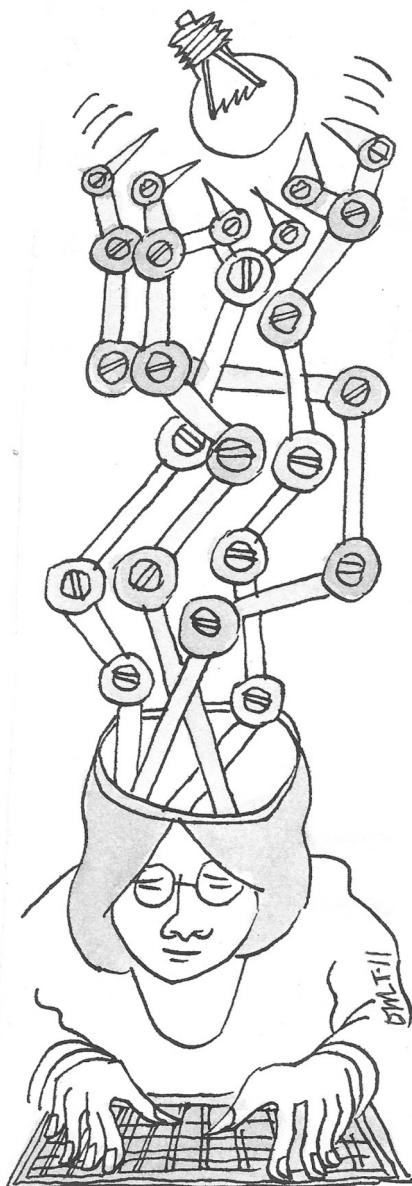
Rosales, M. (2000). *¿Calidad sin liderazgo? Contexto educativo*. Revista digital de educación y Nuevas tecnologías. Recuperado el 16 de enero de 2008 de <http://contexto-educativo.com.ar/2000/5/nota-3.htm>

Tinah, I. (2009). *Retos, estrategias y liderazgo instruccional de directores noveles en escuelas primarias*. Tesis para obtener el grado de maestro en Administración de Organizaciones Educativas. Facultad de Educación. UADY. Mérida, Yucatán.

Vega, T. (2006). *Diagnóstico de competencias de administradores escolares del nivel superior en el estado de Yucatán*. Tesis para obtener el grado de maestro en Educación Superior. Facultad de Educación. UADY. Mérida, Yucatán.

Niveles de creatividad en estudiantes universitarios por áreas de conocimiento de una Universidad Pública

Creativity levels of university students by areas of knowledge in a public university



Ruth Galán Martínez

Maestra en Investigación Educativa.
Universidad Autónoma de Yucatán UADY
Secretaría Académica Preparatoria Siglo XXI
Valladolid, Yucatán, México
Rgm_19@hotmail.com

Recibido: Marzo 3 de 2011
Aceptado: Abril 15 de 2011

Resumen

Este trabajo presenta algunos de los resultados preliminares a partir de la administración de dos instrumentos que miden la creatividad. Dicho trabajo se realizó en la ciudad de Mérida, Yucatán. Participaron 120 alumnos universitarios de las diferentes áreas del conocimiento de una universidad pública. Se utilizaron dos instrumentos: Prueba de Solución Creativa de Problemas (PSCP) el cual está conformado por tres problemas: uno basado en el modelo de sistemas clasificatorios, otro en el algorítmico y, por último, el modelo heurístico.

El segundo instrumento Evaluación Múltiple de la Creatividad (EMUC) está dividido en tres apartados, correspondientes a las tres dimensiones de la creatividad que evalúa: la visomotora, la inventiva o aplicada y la verbal. Se determinó que la creatividad de los estudiantes universitarios está dada principalmente por la fluidez y la flexibilidad. Se obtuvo una diferencia significativa en la fluidez de la creatividad aplicada, por área de conocimiento. Los estudiantes universitarios del área de ciencias exactas se destacan en este aspecto del EMUC.

Palabras clave: creatividad, fluidez, flexibilidad, originalidad; y educación superior.

Abstract: This paper presents some preliminary results from the administration of two instruments that measure creativity. This work was carried out in the city of Merida, Yucatán. The sample included 120 university students from different areas of knowledge in a public university. Two instruments were used: Proof of Creative Problem Solving (PCPS) which consists of three problems: a model based on classification systems, one in the algorithm and, finally, the heuristic model.

The second instrument Multiple Creativity Assessment (MCA) is divided into three sections, corresponding to the three dimensions of creativity that evaluates: the visual-motor, inventiveness and verbal or applied. It determined that the creativity of college students is mainly represented by the fluidity and flexibility. I found a significant difference in the flow of creativity applied by area of knowledge. College students of exact

sciences are highlighted in this aspect of the MCA.

Key words: creativity, fluency, flexibility, originality, and higher education.

Introducción

La creatividad se ha convertido en una habilidad necesaria, dadas las exigencias del mundo social y laboral. De tal manera que, las instituciones de educación superior requieren formar profesionales creativos preparados para responder a estas demandas.

Sin embargo, resulta complejo definir la creatividad, así como clasificarla en una categoría de desempeño. Existen diversas conceptualizaciones del término, según las diferentes áreas del conocimiento. Para efectos de este trabajo se define a la creatividad como la capacidad para encontrar relaciones entre ideas antes no relacionadas, y que se manifiestan en forma de nuevos esquemas, experiencias o productos Parnes (1962).

Por otra parte, la medición de la creatividad empezó a estudiarse antes de los años cincuenta. Entre las pruebas más conocidas están el Test de Torrance y la batería de pruebas de Guilford.

Revisión de la literatura

Con base en la literatura revisada se puede decir que los principales criterios para la medición de la creatividad son la Fluidez, Flexibilidad y Originalidad. Los cuales de acuerdo con Duarte (2003) se pueden definir de la siguiente manera: a) la fluidez, entendida como la cantidad de total o productiva de ideas productos o figuras, b) la flexibilidad, entendida como las diferentes categorías en las que es posible clasificar las respuestas; y c) la originalidad, entendida como la frecuencia con que aparecen las respuestas de los sujetos. Mientras menos frecuencia de respuestas, mayor originalidad.

De acuerdo con Sánchez (2006), para que un instrumento pueda realmente medir la creatividad, debe de considerar las características y el contexto del individuo, lo cual al parecer, no se contempla del todo en el test de Torrance, pues, la creatividad no



sucede de manera aislada, sino en un entorno social y en áreas determinadas. Es decir, el visualizar, plantear y dar solución a los problemas, requiere de diferente tiempo y varía entre las personas, por lo que, cualquier problema, tiene que ser representado cognitivamente de algún modo y lo cual tiene mucha importancia, ya que, una mala representación, puede inhibir o excluir una solución del problema.

La creatividad es una habilidad necesaria, dadas las exigencias del mundo social y laboral. De tal manera que, las instituciones de educación superior requieren formar profesionales creativos preparados para responder a estas demandas.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2004), la creatividad de hombres y mujeres es una herramienta indispensable que permite ser beneficiarios del desarrollo y hacer frente a los retos del futuro. Así mismo, establece que la educación brinda la oportunidad para alcanzar el bienestar individual, familiar y social.

Sin embargo, en el mismo documento se menciona que el rezago educativo en México incluye a 33.3 millones de personas de 15 años y más, afectando a un 55.0% de mujeres y a un 50.9% de hombres. A partir de esta información, surge un cuestionamiento acerca de la 'calidad y la equidad de la educación en el país', que hasta el momento no ha logrado reducir las brechas entre los diferentes estratos poblacionales.

De igual manera, la UNESCO (1997) plantea que las misiones y funciones de la Educación

Superior deben contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad a través de: formar profesionales altamente cualificados y constituir un espacio abierto para la formación que propicie el aprendizaje permanente. Así mismo se debe incluir la calidad como fuente de formación y el perfeccionamiento profesional, la innovación en métodos educativos: pensamiento crítico y creatividad.

Planteamiento del problema

A pesar que se ha capacitado a los profesores con estrategias de enseñanza efectivas que podrían tener efecto en el razonamiento de los estudiantes, la revisión de la literatura indica que, la meta de enseñar a pensar de manera crítica, sigue sin conseguirse (Lemming, 1998). La pobreza de pensamiento crítico que han demostrado los estudiantes, es un asunto a nivel nacional e internacional.

Como egresada universitaria, en mi desempeño laboral he percibido que, lo aprendido en las aulas no es suficiente para poder desempeñar adecuadamente mi labor como profesionista, pues las tareas y problemas resueltos durante mis estudios, difícilmente se ajustan a los problemas reales de las organizaciones de trabajo, e incluso, que muchos empleados sin formación universitaria formal pueden resolver mejor y más rápidamente estos problemas.

No obstante, el modelo de enseñanza predominante en la gran mayoría de las escuelas, tiende a reducir la creatividad del alumno, haciendo énfasis en la reproducción del conocimiento.

Asimismo, Ruiz (2005) señala que la educación mecanicista congénita (o pedagogía tradicional) se ha heredado de generación en generación: los alumnos únicamente reciben y almacenan lo que dicta el docente.

Por otra parte, Ortega (2010) plantea que se requiere que el estudiante universitario de hoy, fortalezca el desarrollo de competencias para poder resolver problemas y crear soluciones, así como entender la manera de cómo se desenvuelve en su entorno social y laboral.

Por consiguiente, es necesario realizar esta investigación, pues la creatividad en la educación superior y demás niveles juega un papel primordial, debido a que garantiza la aplicación de nuevas maneras de pensar que permiten descubrir y resolver problemas en diversas situaciones y contextos.

Por lo tanto, los objetivos que se plantearon en este estudio son los siguientes: 1) establecer la diferencia en los niveles de creatividad en los estudiantes universitarios de las diferentes áreas del conocimiento de una universidad pública y 2) establecer la diferencia en la habilidad para resolver problemas creativamente entre los estudiantes de las diferentes áreas del conocimiento de una universidad pública.

Se trabajará bajo el supuesto de que la educación universitaria prepara a los estudiantes para desempeñar una profesión, así como para resolver problemas creativamente en un área determinada.

Metodología

Participantes: La muestra estuvo conformada por 120 estudiantes de licenciatura por cada área de conocimiento, dentro del ciclo escolar Agosto 2008-Enero 2009, de la Universidad Autónoma de Yucatán. Los participantes contestaron ambas pruebas.

Instrumentos: Prueba de Solución Creativa de Problemas (PSCP, Duarte, 1999). Este instrumento está conformado por tres problemas: uno basado en el modelo de sistemas clasificatorios, otro en el modelo algorítmico, y por último, el modelo heurístico. Las opciones de respuesta para cada uno están abiertas y la calificación se realiza de acuerdo con una serie de reglas establecidas considerando la posibilidad de respuestas novedosas ante cada uno de los problemas incluidos.

Evaluación Multifactorial de la Creatividad (EMUC, Sánchez, 2006). Este instrumento está dividido en tres apartados, correspondientes a las tres dimensiones de la creatividad que evalúa: la visomotora, la inventiva o aplicada y la verbal. En la sección de creatividad ‘visomotora’, se presenta una serie de trazos como círculos, curvas y líneas, con los cuales tendrá que realizar un dibujo. El tiempo destinado para esta actividad es de tres minutos. En la sección de creatividad ‘aplicada’, se presentan dos figuras (una cuerda y una sábana). En un máximo de dos minutos, el participante tendrá que escribir todos los usos posibles que se le pudiera dar a cada uno de estos artículos. Finalmente, en el apartado de creatividad ‘verbal’, el alumno tiene que inventar y escribir un cuento bien estructurado. Es decir, que incluya inicio, desarrollo y final. El cuento debe incluir las seis palabras que se le presentaban al inicio del ejercicio. Para esta actividad se destinará un máximo de cinco minutos.

Procedimiento: Se llevó a cabo de la siguiente manera:

Contacto con los grupos que conformaron la muestra: Se efectuaron los trámites y permisos correspondientes para contactar a los grupos concernientes a la muestra: 20 alumnos del primer semestre del Campus de Arquitectura, Arte y Diseño; 20 alumnos del primer semestre del Campus de Ingeniería y Ciencias Exactas; 20 alumnos del Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias; 40 alumnos del Campus de Sociales.

Administración del los instrumentos: Se administraron la PSP y la EMUC de manera apareada en las fechas y horas acordadas, a 20 alumnos del primer semestre del Campus de Arquitectura, Arte y Diseño; a 20 alumnos del primer semestre del Campus de Ingeniería y Ciencias Exactas; a 20 alumnos del Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias; y a 40 alumnos del Campus de Sociales, de acuerdo con los lineamientos establecidos, con la finalidad de que los datos obtenidos fueran confiables

Captura y análisis de los datos

Después de calificar ambos instrumentos, los datos obtenidos de los cinco grupos que conformaron la muestra, fueron capturados y almacenados en una base de datos.

Los datos fueron analizados de forma cuantitativa y se cargaron en una base de datos del Programa Estadístico para las Ciencias Sociales - Versión 15.0 (SPSS por sus siglas en inglés).

Para explorar la validez relacionada con el criterio, se realizó un análisis de comparación de medias, por medio de la ‘ANOVA’ de una vía, lo que ayudó a calcular el promedio de las puntuaciones obtenidas por los miembros de los cinco grupos, asimismo, se efectuó el proceso de comparación múltiple LSD (Diferencia Mínima Significativa) y de esta manera, se pudo identificar quiénes obtuvieron mayores puntajes y qué dimensión o dimensiones. Para calcular la confiabilidad de los instrumentos, se empleó el ‘Alfa de Cronbach’.

Con la finalidad de hallar la correlación entre las dos pruebas, se empleó una matriz de correlación utilizando el estadístico r de Pearson.

Resultados preliminares: Se realizó un análisis descriptivo utilizando frecuencias, calificaciones y porcentajes para obtener los puntajes de cada ejercicio de la prueba EMUC.

Con base en los resultados obtenidos, se puede decir que la creatividad de los estudiantes universitarios está dada principalmente por la fluidez y la flexibilidad.

Tabla 1			
Frecuencias, calificaciones y porcentajes para el ejercicio de creatividad visomotora			
Visomotora	Calificación	Frecuencia	Porcentaje
Fluidez	De 1 a 2 Figuras	82	68.3
Flexibilidad	Uso de 4 categorías	117	97.5
Originalidad	Poco Original	99	82.5

Tabla 2			
Frecuencias, calificaciones y porcentajes para el ejercicio creatividad Aplicada 1			
Aplicada1	Calificación	Frecuencia	Porcentaje
Fluidez	De 6 a 8 usos	46	38.3
Flexibilidad	De 1 a 2 categorías	59	49.2
Originalidad	Poco Original	91	75.8

Tabla 3			
Frecuencias y porcentajes para el ejercicio de creatividad Aplicada 2			
Aplicada2	Calificación	Frecuencia	Porcentaje
Fluidez	De 6 a 8 usos	58	48.3
Flexibilidad	De 1 a 2 categorías	66	55.0
Originalidad	Poco Original	96	80.0

Tabla 4			
Frecuencias y porcentajes para el ejercicio de creatividad verbal			
Verbal	Calificación	Frecuencia	Porcentaje
Fluidez	a 2 párrafos	67	55.8
Flexibilidad	4 ideas	93	77.5
Originalidad	Poco Original	96	80

Para obtener diferencias por las áreas de conocimiento para cada ejercicio del EMUC, se realizó un análisis de varianza de una vía (ANOVA).

Se obtiene una diferencia significativa en la fluidez de la creatividad aplicada, por área de conocimiento. Los estudiantes universitarios del área de ciencias exactas se destacan en esta dimensión, y los del área de ciencias de la salud, presentan las puntuaciones más bajas.

En resumen, los estudiantes del área de ciencias exactas tenderán a tener mayor fluidez en la creatividad aplicada y los estudiantes del área de la salud tenderán a tener menos fluidez en la creatividad aplicada, en comparación con las otras áreas de conocimiento. Ver tabla 5 y 6.

Tabla 5		
Medias y desviación estándar para la Creatividad aplicada (cuerda) fluidez por área de conocimiento.		
	Media	Desviación típica
Biológicas	2.00	.649
Sociales	2.05	.904
Exactas	2.70	.801
Arquitectura	1.95	.759
Salud	1.55	.686

Tabla 6

Análisis de varianza obtenido para la Creatividad aplicada (cuerda) fluidez por área de conocimiento.

Fuente de variación	Gl	F	Sig.
Creatividad aplicada (cuerda)	4	5.470	.000***
fluidez			
*p < 0.05 *p* < 0.01* p* < 0.001			

Se obtiene una diferencia significativa en la flexibilidad de la creatividad visomotora por área de conocimiento. Los estudiantes universitarios del área de la salud presentan las puntuaciones más bajas en esta dimensión.

En resumen, los estudiantes del área de la salud tenderán a tener menos flexibilidad en la creatividad visomotora en comparación a las otras áreas de conocimiento. Ver tabla 7 y 8

Tabla 7

Medias y desviación estándar para la Creatividad Visomotora Flexibilidad por área de conocimiento.

	Media	Desviación típica
Biológicas	4.00	.000
Sociales	4.00	.000
Exactas	4.00	.000
Arquitectura	4.00	.000
Salud	3.65	.875

Tabla 8

Análisis de varianza obtenido para la Creatividad Visomotora Flexibilidad por área de conocimiento.

Fuente de variación	Gl	F	Sig.
Creatividad Visomotora	4	4.034	.004***
Flexibilidad			

*p < 0.05 *p* < 0.01* p* < 0.001

Se obtiene una diferencia significativa en la flexibilidad de la creatividad verbal por área de conocimiento. Los estudiantes universitarios del área de la salud presentan las puntuaciones más bajas en esta dimensión.

En resumen, los estudiantes del área de la salud tenderán a tener menos flexibilidad en la creatividad verbal en comparación a las otras áreas de conocimiento. Ver tabla 9 y 10

Tabla 9

Medias y desviación estándar para la Creatividad Verbal flexibilidad por área de conocimiento.

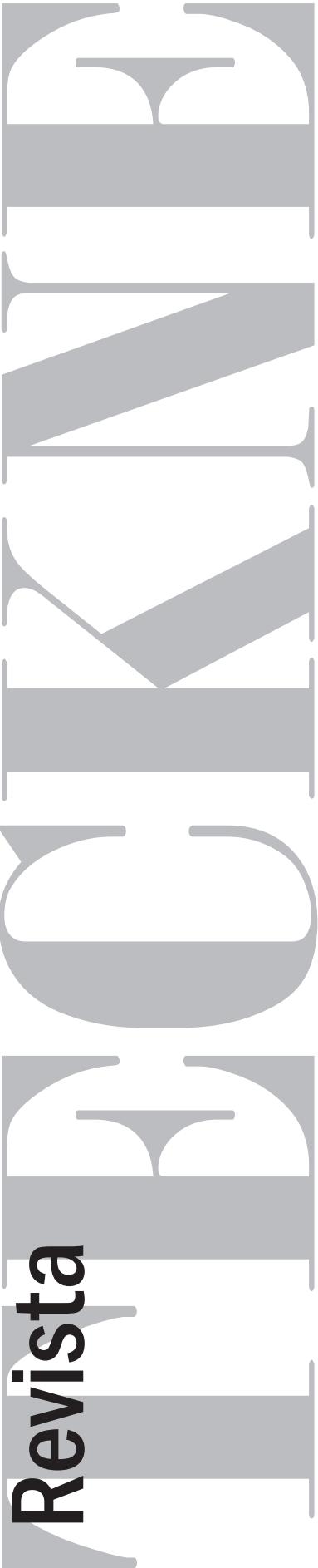
	Media	Desviación típica
Biológicas	4.00	.000
Sociales	3.63	.807
Exactas	4.00	.000
Arquitectura	3.65	.745
Salud	2.50	1.147

Tabla 10

Análisis de varianza obtenido para la Creatividad Verbal flexibilidad por área de conocimiento

Fuente de variación	Gl	F	Sig.
Creatividad Verbal flexibilidad	4	14.412	.000***

*p < 0.05 *p* < 0.01* p* < 0.001



Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos se puede decir que la creatividad de los estudiantes universitarios está dada principalmente por la fluidez y la flexibilidad.

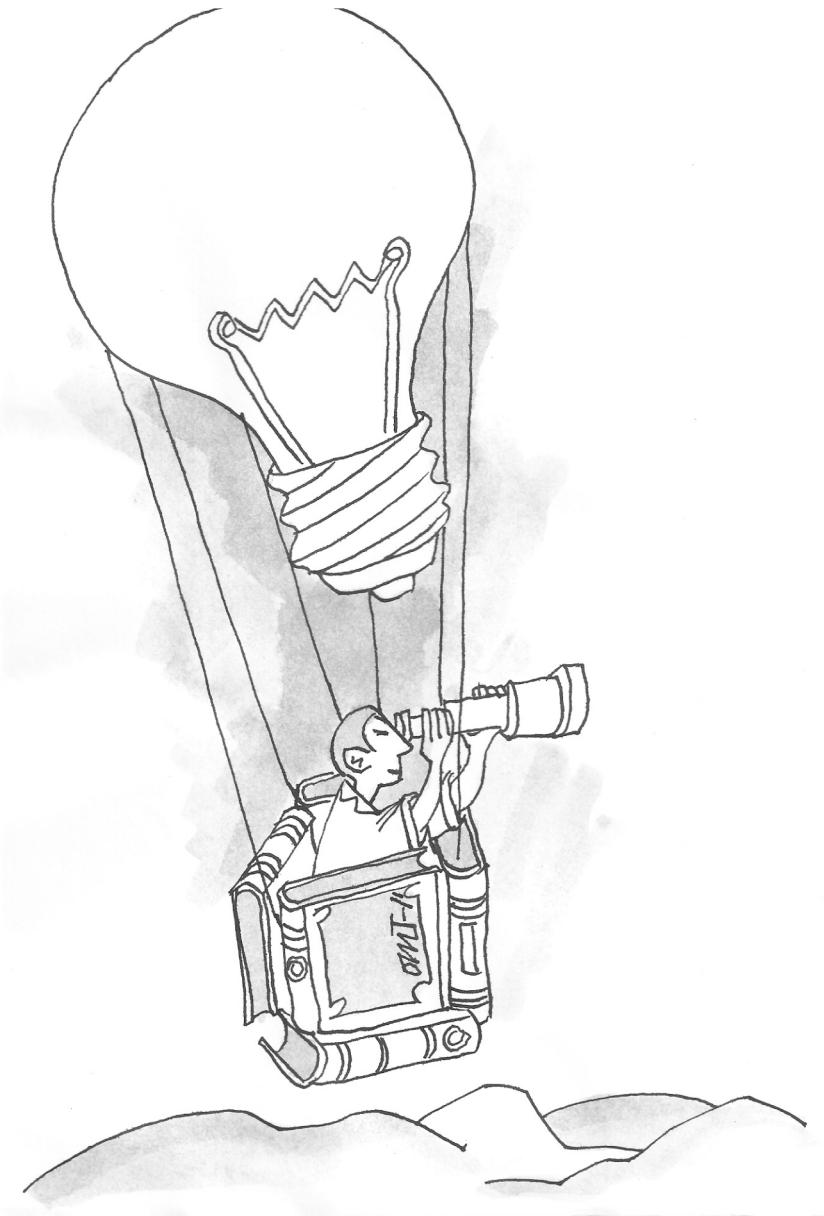
Respecto a los puntajes obtenidos por las áreas de conocimiento que conformaron la muestra en las dimensiones. Aplicada, los estudiantes de ciencias exactas obtuvieron puntajes significativamente mayores en comparación con las otras áreas. Por el contrario, los estudiantes del área de la salud obtuvieron puntajes bajos en la dimensión aplicada y verbal. Estas dimensiones de la creatividad se fomentan en ciertas áreas del conocimiento y en otras no.

Los bajos niveles de creatividad de los estudiantes probablemente se originan desde el nivel básico, pues, en los primeros años de primaria se realizan algunas actividades de estimulación para el desarrollo de la creatividad, pero conforme se avanza de nivel escolar, ésta va disminuyendo.

Además, en los Programas curriculares se les da mayor peso a las horas teóricas que las horas prácticas. Sin duda, los Programas educativos requieren incluir el desarrollo y fomento de la creatividad. Del mismo modo, los docentes necesitan modificar el modelo tradicional de enseñanza para cultivar y desarrollar el pensamiento creativo de los egresados, ya que tendrán la responsabilidad de manejar este país en un futuro próximo.

Considero que todos los estudiantes poseen un potencial creativo. Para que este se estimule y desarrolle, es necesario crear ambientes de aprendizaje propicios que le permitan al estudiante enfrentar retos y situaciones basadas en problemas reales.

Finalmente, se recomienda para próximos estudios, trabajar las formas de fomentar y emplearla la creatividad para mejorar el rendimiento escolar y los resultados de los procesos educativos en general.

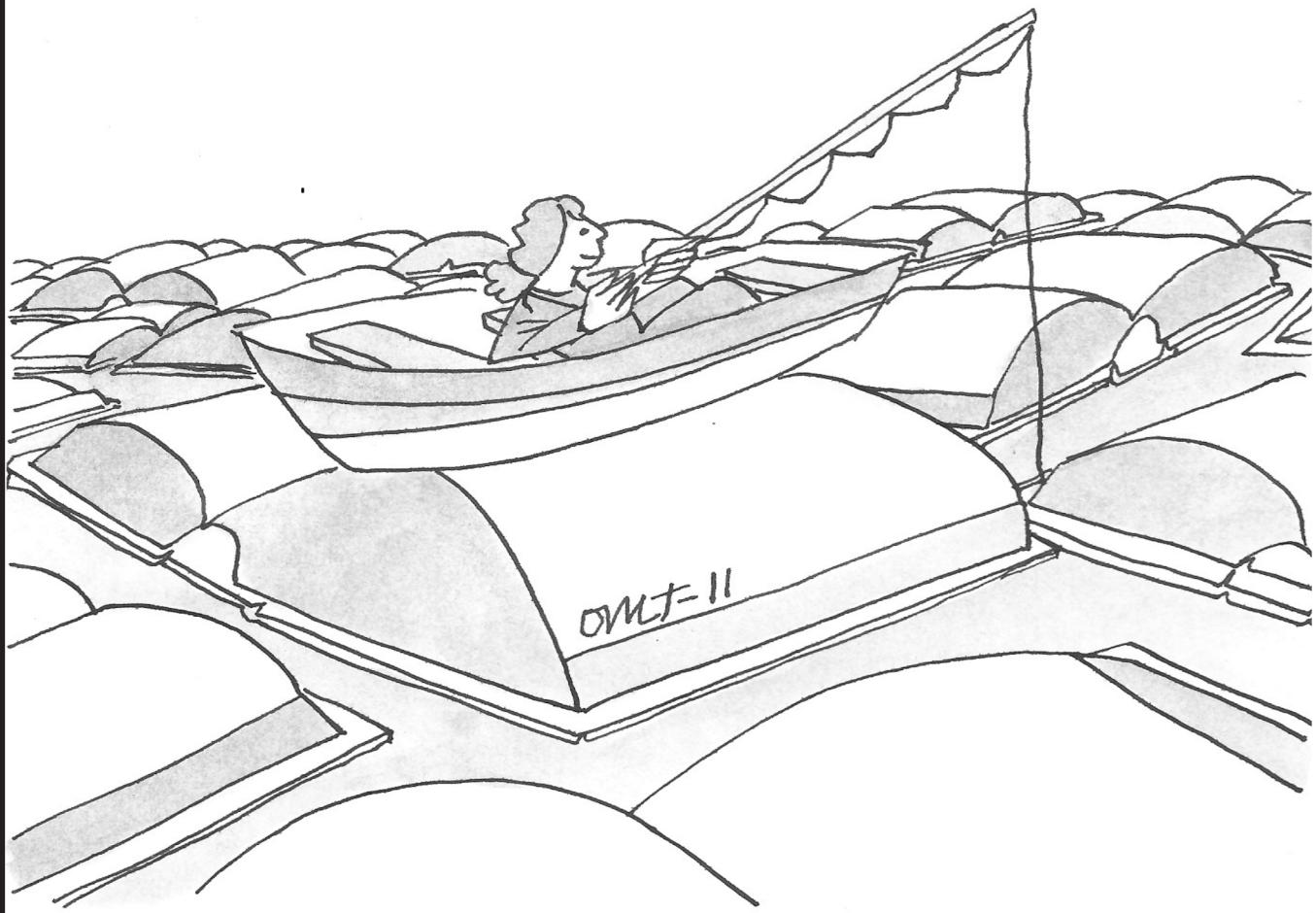
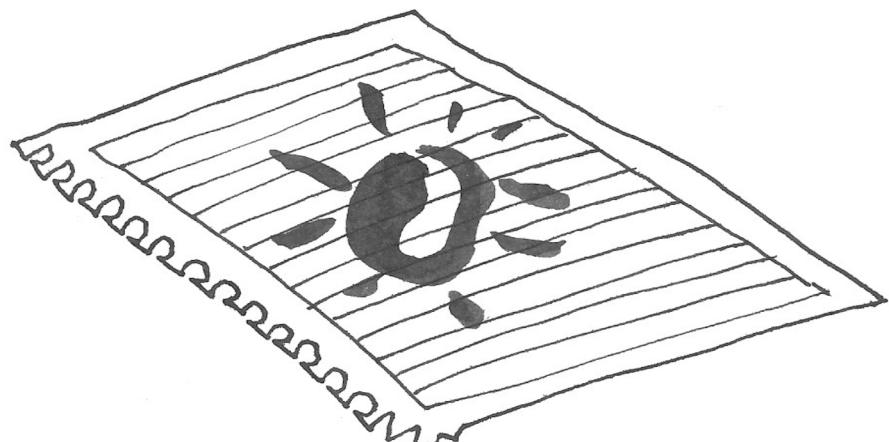


Referencias

- Duarte, E. (1999). Estimulación de la creatividad en la educación superior a través de dos modalidades. (Inédito). Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán.
- Duarte, E. (2003). Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales. *Revista SAPIENS*, 4(2), 1-17.
- INEGI. (2004). *El rezago educativo en la población Mexicana*. México: Instituto nacional de Estadística, Geografía e Informática.
- Leming, J. S. (1998). Some critical thoughts about the teaching of critical thinking. *The Social Studies*, 89 (2), 61-66.
- Ruiz, J. (2005). El cambio posible: educación centrada en el desarrollo de pensamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ortega, E.M. (2010).** Fortalecimiento del desarrollo de competencias (creatividad y criticidad) en jóvenes universitarios. *Memoria Académica*: Universidad Autónoma de Baja California.
- Parnes, S. (1962) Can creativity be increased? SJ Fames and FJ Harding (eds) *A Source Book for Creative Thinking*. New York: Scribner.
- Sánchez, P. (2006). Detección y registro de niños de secundaria con capacidades sobresalientes en zonas rurales y suburbanas del estado de Yucatán. Reporte final. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Fondos Mixtos YUC-2004-C03-0013.
- UNESCO. (1997). La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Jacques Delors (Presidente). México: Correo de la UNESCO.

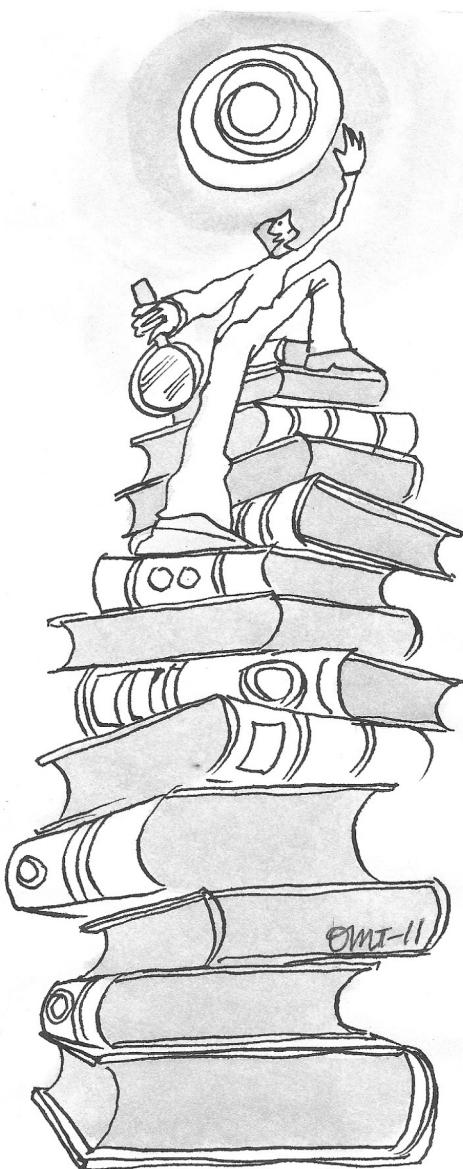
TECKNE

Revista



Potencial de los estudiantes de una Licenciatura para lograr habilidades de investigación

Pedagogical bachelors`
potencial in order to
achieve research skills



Resumen

Se presentan resultados de un estudio cualitativo a través de entrevistas semi-estructuradas a estudiantes de Licenciatura. Se relaciona el discurso de los estudiantes, donde se reconocen las habilidades investigativas que creen poseer y que han desarrollado en su transitar académico, con el modelo de núcleos de habilidades planteado por Moreno (2002).

Los resultados evidencian que los estudiantes manifiestan conceptos que giran alrededor de los núcleos de habilidades de investigación propuestos por Moreno. Además, se reconocen elementos favorecedores del desarrollo de los potenciales de los participantes para la posterior adquisición de las habilidades en investigación como: las experiencias vividas, el reconocimiento social y los roles que juegan los estudiantes en diferentes contextos.

Palabras clave: habilidades en investigación, investigación estudiantil, potencial

Abstract: These are the results of a qualitative research are presented through semistructural interviews to pedagogical bachelor degree students'. It relates the students' speech where are recognized the research skills that they believe to possess and that they have developed in their academic life with the 'skills core model' proposed by Moreno.

The results show that students express concepts that go around the research skills core proposed by Moreno. In addition, the good elements of potential participants development for their later research skills acquisition as: experiences, social recognition and the roles played by students in different context.

Keywords: research skills, student research, potencial.

Introducción

La demanda que se le hace al sistema educativo es formar personas capaces de comprender, interpretar y transformar las diferentes realidades en las que se ven involucradas, así como dar soluciones apropiadas y creativas a cada problemática que se les presente. Esta responsabilidad se

le asigna a las instituciones universitarias a quienes se les encomienda promover en los estudiantes este tipo de potencialidades. De esta manera, las habilidades que deben ser adquiridas en las escuelas son: a) pensamiento crítico-analítico, b) búsqueda y generación de información, c) trabajo en equipo d) autoaprendizaje y, e) autoevaluación, entre otras tantas, las que destacan las habilidades de investigación.

En este artículo se analizan los potenciales de los estudiantes de una licenciatura para lograr habilidades de investigación. Se intentan conocer cómo se relacionan dichos potenciales con las experiencias de los participantes. Para obtener la información se realizó una entrevista semi-estructurada a cuatro estudiantes de una Licenciatura de una universidad pública en México. El análisis se centró en las concepciones que tienen los estudiantes acerca de la investigación, y la investigación educativa, a partir de las experiencias que asocian con el desarrollo de las habilidades en investigación.

La finalidad de la Licenciatura en la universidad pública mexicana en la que se efectuó el estudio es formar profesionales íntegros que se desempeñen en diferentes áreas de la educación, entre estas la Investigación y la Investigación Educativa. El Programa de Licenciatura enfatiza en la formación de habilidades para la investigación, siendo uno de sus componentes principales el eje metodológico (Características del Programa, Facultad de Educación, 2009).

Mediante el mismo se pretende desarrollar en el estudiante competencias investigativas. Para ello se incluyen cinco asignaturas obligatorias: Teoría y Metodología de la Ciencia, Taller de Investigación Documental, Investigación Educativa I, Investigación Educativa II y Evaluación Docente (Características del Programa, Facultad de Educación, 2009).

A pesar de ser un eje fundamental de la Licenciatura, hay pocos estudios donde se evidencian el proceso de formación de habilidades investigativas desde el punto de vista de los estudiantes, por lo tanto, es importante desarrollar investigaciones de ese tipo.

Mathusalam Pantevis Suárez
Maestro en Investigación Educativa.
Universidad Autónoma de Yucatán UADY
Director Unidad de Investigación Institucional
Fundación de Educación Superior INSUTEC
Bogotá D.C., Colombia
mathusalam@gmail.com

Recibido: Marzo 10 2011
Aceptado: Abril 17 de 2011



Referente teórico

El modelo planteado por Moreno se basa en las experiencias de personas expertas en investigación. En ese sentido, es interesante aplicar dicho modelo a partir del punto de vista del estudiante, perspectiva adoptada en este estudio. Moreno afirma que, si bien el potencial y la habilidad de investigación no son sinónimos, el desarrollo del potencial del estudiante resultará en la posterior adquisición de las habilidades en investigación (Moreno, 2002:41).

Objetivo de investigación

Comprender desde el punto de vista de los estudiantes de Licenciatura, qué potencialidades desarrollan para la posible adquisición de las habilidades en investigación y cómo su tránsito por los diversos niveles escolares ha permitido dicho proceso.

En este artículo se trata de evidenciar cuáles son los elementos potencializadores que los estudiantes en una Licenciatura están desarrollando para lograr las habilidades de investigación. Sin embargo, es menester que los estudiantes sean conscientes de estos elementos potencializadores, para poder establecer metas que les exija ir más allá de la conceptualización retórica de dichas habilidades. Es decir, deben ser capaces de reflexionar sobre sí mismos, de autoevaluar sus conocimientos para generar nuevas interpretaciones y acciones en el contexto donde se encuentren inmersos.

Moreno (2002) plantea un perfil de habilidades que debe tener todo investigador. Dicho perfil fue construido sobre la base de opiniones de investigadores expertos. Aunque esta investigación es realizada con estudiantes de Licenciatura, se toma como referente el perfil propuesto por la autora, ya que los estudiantes, si quieren llegar a investigar, deben desarrollar dichas habilidades, porque son el punto de llegada del proceso. Las habilidades propuestas por Moreno son:

Núcleo A: Habilidades de percepción: sensibilidad a los fenómenos, intuición, amplitud de percepción, percepción selectiva.

Núcleo B: Habilidades instrumentales: leer, escribir, hablar, escuchar, inferencia, inducción, deducción, abducción, análisis, interpretación, saber observar, saber preguntar.

Núcleo C: Habilidades de pensamiento: pensar críticamente, pensar lógicamente, pensar reflexivamente, pensar de manera autónoma, flexibilizar el pensamiento.

Núcleo D: Habilidades de construcción conceptual: apropiarse y reconstruir las ideas de otros, generar ideas, organizar lógicamente, exponer y defender ideas, problematizar, desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio, realizar síntesis conceptual creativa.

Núcleo E: Habilidades de construcción metodológica: construir el método de investigación, hacer pertinente el método de construcción del conocimiento, construir observables, diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y generar información, manejar y diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información.

Núcleo F: Habilidades de construcción social del conocimiento: trabajar en grupo,

socializar el proceso de construcción del conocimiento, socializar el conocimiento, comunicar.

Núcleo G: Habilidades metacognitivas: objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento, autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación de conocimiento, autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento, revalorar los acercamientos a un objeto de estudio, autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación (Moreno, 2002: 157-247).

Metodología

Para el proceso de análisis se utilizaron los núcleos propuestos por Moreno (2002:157-259) con sus respectivas características, a partir de las cuales se analizó la información proporcionada por los participantes. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a profundidad buscando los elementos que potencializan las habilidades investigativas. Además se les solicitó la entrega de un auto-reporte semanal de las actividades que realizan a nivel investigativo durante el segundo semestre académico del año 2008 y se realizaron observaciones en diferentes espacios académicos, que permitieron constatar lo registrado en los auto-reportes y lo mencionado en las entrevistas.

Análisis de datos

El análisis de datos cualitativos se realizó comparando los resultados de una entrevista de los estudiantes con el perfil de habilidades investigativas propuesto por Moreno. Dicha entrevista se tomó en cuenta por la riqueza de información que se obtuvo. Las entrevistas restantes, los auto-reportes y observaciones argumentaron de manera explícita los conceptos relacionados a las habilidades investigativas.

Participantes

Se seleccionaron cuatro estudiantes de una Licenciatura con las siguientes características: a) cursaron asignaturas relacionadas con la investigación dentro de su trayectoria escolar, b) demostraron calificaciones altas en las asignaturas relacionadas con la investigación y la investigación educativa, c) presentaron interés por actividades investigativas de la licenciatura y, d) ofrecieron participación voluntaria en esta investigación. Es importante señalar que debido a la feminización de la matrícula para dicha licenciatura, los participantes que conforman el caso son mujeres y sus edades oscilan entre los 19 y 24 años, respectivamente.

Resultados

Al realizar el análisis de las entrevistas a profundidad, los auto-reportes y observaciones donde se evidenciaron las potencialidades que desarrollan los estudiantes para la investigación, en relación con las habilidades en investigación propuestas por Moreno (2002), las cuales son desarrolladas en el posgrado, resultó lo siguiente.

En la Tabla 1 se muestran los aspectos potenciales que están siendo desarrollados por los estudiantes y los que no:

Tabla 1.

Núcleos y aspectos potenciales que reconocen y no reconocen en el discurso

Núcleos y aspectos potenciales que sí se reconocen en el discurso de los estudiantes.	Núcleos y aspectos potenciales que no se reconocen en el discurso de los estudiantes.
Sensibilidad a los fenómenos.	Intuición, amplitud de percepción, percepción selectiva.
Leer, escribir, inferencia, inducción, deducción, abducción, análisis, interpretación, saber observar, saber preguntar.	Hablar y escuchar, saber preguntar.
Pensar críticamente, pensar lógicamente, pensar reflexivamente, pensar de manera autónoma.	Flexibilizar el pensamiento.
Apropiarse y reconstruir las ideas de otros, generar ideas, organizar lógicamente, exponer y defender ideas, problematizar, desentrañar y elaborar semánticamente (construir) un objeto de estudio.	Realizar síntesis conceptual creativa.
Construir el método de investigación, hacer pertinente el método de construcción del conocimiento, diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y generar información.	Construir observables, manejar y diseñar técnicas para la organización, sistematización y el análisis de información.
Trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción del conocimiento, socializar el conocimiento, comunicar.	
Objetivar la involucración personal con el objeto de conocimiento, autorregular los procesos cognitivos en acción durante la generación de conocimiento, autocuestionar la pertinencia de las acciones intencionadas a la generación de conocimiento, revalorar los acercamientos a un objeto de estudio, autoevaluar la consistencia y la validez de los productos generados en la investigación.	

Respecto a los núcleos y aspectos potenciales que no se reconocen en el discurso de los estudiantes, no necesariamente implica la ausencia del aspecto potencial o que no se pueda desarrollar para conseguir la habilidad antes de que los estudiantes lleguen a culminar su licenciatura y posteriormente elija un posgrado.

En cuanto a los núcleos y aspectos potenciales que sí se reconocen en el discurso de los estudiantes, junto a las habilidades que están contenidas en cada uno de estos, se evidencian de la siguiente manera:

Potencial para el desarrollo de habilidades de percepción

Moreno manifiesta dentro de este núcleo un proceso natural de desarrollo, dado a partir del contacto del ser humano con su entorno (Moreno, 2002: 158). De acuerdo con Moreno, se evidencia que los estudiantes se basan en el entorno y sus experiencias algunas veces insatisfactorias, donde identifica situaciones reales. En el discurso manifiestan potencial para la adquisición de la habilidad de sensibilidad a éstos por muy simples que parezcan, pero que en cierta medida marcará ya sea de forma positiva o negativa a los estudiantes. Al respecto una estudiante manifestó: «Esa escuela, la de Enfermería, yo siempre critiqué a los maestros de allá, entonces como que...siempre criticamos, no nos ponemos de lado del docente, tú no sabes cómo aprendieron o qué hicieron... En orientación sí me gustaría hacer algo diferente porque he visto



muchos problemas que yo viví, entonces es algo que dices: es muy traumático para uno que está apenas en ese proceso, entonces ¿cómo ayudar a que otros no lo pasen?...» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

Potencial para el desarrollo de habilidades instrumentales.

En este núcleo de habilidades según Moreno (2002) «La formación para la investigación se inicia desde los primeros años de vida del ser humano con la puesta en acción de ciertas funciones u operaciones cognitivas (...) posibilitan al ser humano múltiples aprendizajes» (Moreno, 2002: 167). De acuerdo con lo anterior, el potencial para el desarrollo de habilidades como la lectura se da desde los primeros años de vida escolar. A la par la escritura va emergiendo como parte de su formación académica como lo afirma una estudiante: «Aprendí a leer, escribir, a sumar, o sea, todo lo básico... La maestra se daba cuenta que yo escribía la fecha o que ya leía, entonces no es normal que una niña de primer año lea y escriba» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

Lo aprendido es aplicado en diversos contextos donde los estudiantes se desempeñan. Reconociendo la habilidad en construcción, se va acrecentando a medida que transcurre su vida académica y los procesos se hacen más complejos. Al respecto comentó una estudiante: «En la iglesia he escrito dos artículos, bueno uno ya se publicó en una revista de los jóvenes, un tema y hace poco escribí otro y ya lo mandé, entonces ya me siento más a escribir» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

En consecuencia, hay potencialidades que van desarrollando los estudiantes y les permite la construcción de escritos especializados en diferentes temas que empiezan a conocer a partir de lecturas más profundas. Dadas en las búsquedas realizadas, como evidencia de ello una estudiante dice: «Tengo que leer un montón, sobre todo lo que ya saqué, leer e ir descartando y apropiarme de lo que pueda hacer bien para mi investigación...La habilidad de poder revisar y analizar» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

Aunque estas habilidades son denominadas instrumentales, hacen parte de las operaciones cognitivas que el individuo debe desarrollar para lograr la profundización del tema que quiere investigar. Al respecto una estudiante afirmó: «Leo, me gusta mucho leer novelas, de pronto estoy leyendo un libro ahora que me dio el maestro Jorge... Entonces ellos [sus compañeros] el problema que tienen es que ahorita muchos no saben utilizar el formato APA [American Psychological Association], no saben hacer redacción, ortografía» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

Potencial para el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Los potenciales para el desarrollo de las habilidades de pensamiento están encaminadas de acuerdo con Moreno como «formas de pensar que es deseable desarrollar en los investigadores en formación» (Moreno, 2002: 198-199). Los procesos complejos que implica el pensar, los estudiantes los empiezan a reconocer a partir de las responsabilidades que van adquiriendo en el transcurso de la vida. Son roles sociales como estudiantes, hijos, hermanos, amigos, entre otros. Una estudiante comentó: «En mi familia lo que me gusta es que no nos sentamos nunca no más a comer y cada quien en lo suyo, sino, que hasta hablamos de cosas como de la iglesia empezamos ahí a debatir y todo, de la Biblia y qué es esto...» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

En la familia los saberes elementales se hacen presentes, atendiendo a la lógica y sentido común de cada una de las experiencias de los estudiantes, que van formando un pensamiento lógico en el individuo. Además, los roles provocan que los estudiantes vayan desarrollando un pensamiento crítico y reflexivo que les permita discernir y tomar decisiones assertivas.

Potencial para el desarrollo de habilidades de construcción conceptual.

Al respecto Moreno (2002) afirma que «Las habilidades en este núcleo están referidas a las ideas (...) productos intelectuales surgidos ya sea de la intuición, de la experiencia, de la reflexión, del análisis de información, de la interpretación, etcétera (Moreno, 2002: 209-210)». El potencial que los estudiantes comienzan a desarrollar para la adquisición de estas habilidades, se da a partir de procesos como buscar autores que tengan una explicación a los fenómenos que encuentra en su entorno.

Una participante los explicó de la siguiente manera: «En la 'prepa', en tercer año, tuve una maestra de antropología, ella sí me hizo citar y cosas así...Oye sabes que no sé cómo citar esto, no sé cómo ponerlo, no sé qué, sabes los encabezados, sabes hacer esto, dónde puedo buscar esto...»(Comunicación personal, septiembre de 2008).

En consecuencia, estas actividades provocan la apropiación de ideas y reconstruyen los procesos para generar nuevas alternativas explicativas y de interpretación: «Lo primero que hice fue, ok, queremos tal tema, ¿qué es esto?, por ejemplo queríamos educación intercultural ¿no? Ok, pero ¿qué es educación intercultural? y fue lo primero: revisar ¿qué es educación intercultural?, que nos explique el maestro, los ‘checamos’, leímos, le trajimos, entonces una vez que supimos más o menos qué es, entonces se lo planteamos al grupo...¿Qué situaciones problemáticas hay de eso?, ¿qué podemos sacar?, entonces, hago de todo así, leer, hago mis...ahorita estoy...de pronto me viene una idea sobre el tema, porque no hemos delimitado bien el tema, entonces esto, lo escribo y lo guardo» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

Además, es importante en dicha apropiación y reconstrucción el papel que desempeña el maestro como referente para ejecutar dichos procesos.

Al respecto una estudiante afirmó lo siguiente: «Empecé a comerme libros y fue ese maestro, fue mi maestra de antropología la que me hacía investigar, ella porque me hizo, como que ¡wow! abrir mi mente...» (Comunicación personal, septiembre de 2008). Una vez apropiado el conocimiento se construye la idea de manera lógica, a partir del debate en los contextos donde se les permite exponer y defender sus puntos de vista y reflexionar sobre ellos. Una estudiante brinda un ejemplo: «Entonces así, estaba debatiendo con mi papá, no qué voy hacer, por qué agarré ese tema, según yo está fácil y está requetedifícil» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

Potencial para el desarrollo de habilidades de construcción metodológica

En el núcleo, Moreno (2002) refiere: «La necesidad de investigar surge principalmente de un proceso de problematización en torno a hechos, situaciones y relaciones diversas (...) el investigador ha logrado construir su objeto de estudio y plantear con claridad cuál es el conocimiento que quiere generar acerca de éste, se encuentra con el reto de cómo hacerlo» (Moreno, 2002: 230-231).

La exigencia académica, en cuanto a normas de presentación dadas a partir de los protocolos exigidos para toda investigación, permite que los estudiantes piensen en técnicas y estrategias para la organización de sus trabajos, el cual acelera la consecución del objetivo de la tarea investigativa. Como evidencia de estos potenciales una estudiante manifestó la importancia de: «diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y generar información. Poder utilizar bien, en este caso el formato APA, dentro de esta escuela, a mí me ayudó mucho» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

Como parte de las habilidades de tipo metodológico una estudiante destaca el orden: «Antes tenía todo regado, entonces ahorita ya lo ordeno por carpetas, ya por materias, primera revisión bibliográfica, no sé, primer párrafo o cosas así, entonces, eso es algo que estoy desarrollando» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

Potencial para el desarrollo de habilidades de construcción social del conocimiento.

Respecto a estas habilidades Moreno (2002) comenta: «El desarrollo de habilidades, en el caso de cada persona, constituye un proceso complejo, único e individual, que inicia y evoluciona a la par que la vida misma del individuo. Pero, aunque este proceso es individual, no surge en un sujeto aislado, sino en un ser humano eminentemente social que interactúa y se comunica constantemente con los otros» (Moreno, 2002: 238).

En función del contexto donde los estudiantes se desenvuelven, son reconocidos por sus pares académicos y son considerados para la revisión y para hacer aportaciones a las tareas curriculares que les son encomendadas. Con respecto a esto una estudiante indicó que: «Me llaman para que les revise sus trabajos» (Comunicación personal, septiembre de 2008). A partir de lo anterior, los estudiantes reconocen el aspecto potencial de la habilidad al socializar los conocimientos adquiridos y los cuales son replicables en sus pares y en los contextos donde se desempeñan.

En el trabajo de revisión y aportación se dan los trabajos en equipos que potencializan en los estudiantes el tipo de habilidad al que hace referencia de la siguiente manera: «Sí me gustó [hacer el trabajo de investigación] porque estaba con un equipo de trabajo» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

Además, los estudiantes son reconocidos por el entorno donde se desenvuelve y socializa la construcción de esas experiencias en búsqueda de aceptación o de nuevas ideas que les permita el fortalecimiento de dichos conocimientos que transmiten en la presentación de trabajos, conferencias, ponencias, trabajos con investigadores, entre otros.

Al respecto una estudiante expresó: «Tuvimos una conferencia sobre este, de Antropología, donde yo soy un tema de la X’tabay [Creencias de la Cultura Maya], como un mito que ayuda a la prevención de este...de alcohólicos, algo así, no me acuerdo bien y nosotros lo presentamos, entonces nosotros la pasamos» (Comunicación personal, septiembre de 2008).

Potencial para el desarrollo de habilidades metacognitivas

Respecto a las habilidades metacognitivas Moreno (2002) enfatiza que: «La investigación es una práctica que demanda al investigador una cuidadosa reflexión de orden metacognitivo (...) resulta particularmente importante, pues es necesario que el investigador en formación aprenda, por una parte, a planear, supervisar y evaluar los procesos de orden intelectual que tienen lugar en los diferentes momentos del trabajo de investigación y, por otra, a traer la conciencia y someter a la crítica, lo supuesto desde los cuales se acerca aun objeto de estudio» (Moreno, 2002: 251).

Aunque los potenciales de dichas habilidades no son reconocidos por los estudiantes, al ir narrando los hechos vividos en su transitar académico van construyendo cada una de las experiencias, y a partir de un proceso de análisis les lleva a reflexionar lo que está bien o mal, cuestionando cada una de esas acciones que generan conocimiento, repasando cada uno de los procesos que les cuestionan y desembocan en la apropiación de la investigación y los hace verla como un reto continuo.

Finalmente, en la Figura 1 se evidencian las actividades investigativas que relacionan comúnmente los estudiantes que sintetiza y fundamentan lo anteriormente expuesto:



Figura 1. Actividades en investigación que frecuentemente realizan los estudiantes

En la Figura 1, se evidencia que los cuatro estudiantes reconocen como actividades investigativas que potencializan las habilidades de la investigación el trabajo en equipo; la resolución de problemas; la utilización de normas APA; la búsqueda de información; la motivación; el uso de tecnologías; la comunicación; la revisión bibliográfica; la escritura y la lectura.

Además tres de los estudiantes coinciden en que la organización; la apropiación de ideas; el manejo del método; la redacción de informes y de escritos; la socialización y el contexto; la toma de decisiones, son actividades investigativas comunes en los espacios académicos en los que se desempeñan.

En la Figura 2 se evidencian las actividades investigativas que menos relacionan los estudiantes dentro de los reportes pero que reconocen:

En la Figura 2, se evidencia que dos de los estudiantes reconocen como actividades investigativas que potencializan las habilidades de la investigación la síntesis; el análisis de información; el pensamiento crítico; la curiosidad y la formulación de preguntas.

Además, uno de los estudiantes sostuvo que fuera de todas las antes nombradas, hay otras que potencializan las habilidades en investigación como son: el liderazgo, sacar hipótesis, descubrir, generación de conocimiento, dedicación, creatividad, compromiso, tolerancia y observación.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos se puede decir que de las 40 habilidades propuestas por Moreno, respecto de 25 de ellas los estudiantes poseen potencial para desarrollarlas o al menos en su trayectoria académica las han venido trabajando. En cuanto a las 15 habilidades que no aparecen en el discurso de los estudiantes, no implica que no tenga potencial para desarrollarlas. Se infiere que los estudiantes no las reconocen, esto puede ser debido a que son habilidades con un alto nivel de complejidad o pueden estar insertas dentro de otras y no se evidencian tan fácilmente.

Respecto de las potencialidades que desarrollan los estudiantes de Licenciatura para la posible adquisición de las habilidades en investigación, se pueden ubicar varios elementos que la favorecen:

Las **experiencias vividas** por los estudiantes, alrededor de su educación y sus problemáticas, estimulan de cierta forma el potencial que denomina Moreno y que ciertamente estimula a la adquisición dichas habilidades.

El **reconocimiento social** de los estudiantes como agente motivador en procesos de socialización, reflexión, trabajo de equipo, análisis, discusión, entre otras que Moreno da a conocer en su trabajo.

Los roles sociales que juegan los estudiantes en el contexto donde se desenvuelven provoca que reflexionen y haga reflexionar a las personas que les rodea. Así pues, genera divulgación de la investigación en diferentes contextos.

Vinculación de la **teoría y práctica** dentro de los contextos académicos, para que los estudiantes se apropien de cada uno de los potenciales y los reconozcan en cada etapa de su trayectoria escolar.

El **papel que desempeña el maestro** como facilitador y motivador de los procesos investigativos que llevan a cabo ya sea de forma curricular o extracurricular. Estos permiten que los estudiantes se vayan interesando paulatinamente a lo largo de su trayectoria académica por la investigación y la investigación educativa.

Algunos conceptos que manejan los estudiantes en su discurso y se pueden relacionar alrededor de los siete núcleos de habilidades investigativas que plantea Moreno, como se muestran en la Tabla 2.

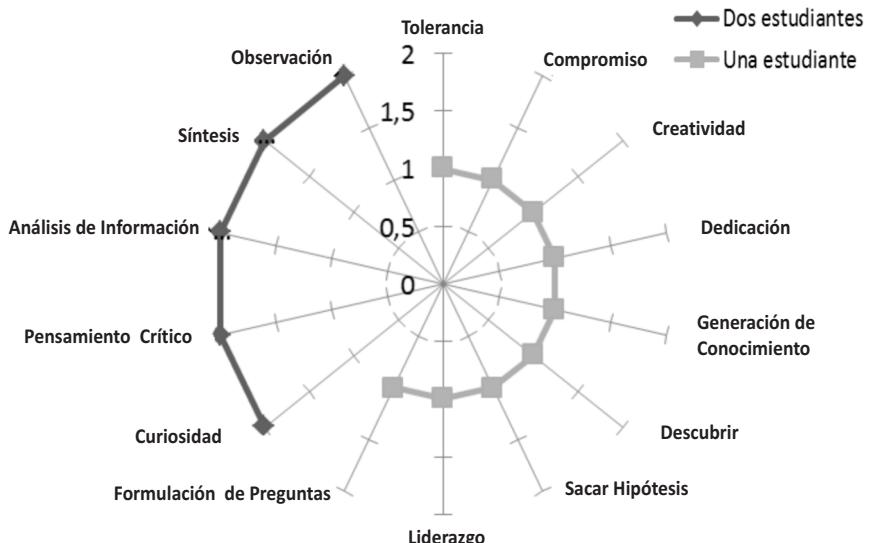


Figura 2. Actividades en investigación que menos relacionan los estudiantes



Tabla 2. Relación de conceptos de los estudiantes con los núcleos propuestos por Moreno Bayardo

Núcleos propuestos por Moreno	Conceptos relacionados por los estudiantes
A: habilidades de percepción	Procesos de aprendizaje y enseñanza, experiencias
B: habilidades instrumentales	Leer, escribir, revisión, análisis, redacción, ortografía, observación
C: habilidades de pensamiento	Toma de decisiones, crítica a procesos educativos, debates
D: habilidades de construcción conceptual	Citar autores, referentes académicos, exponer experiencias comunes, debates conceptuales, ideas, revisión de conceptos, conceptualización, problematizar
E: habilidades de construcción metodológica	Utilización de formatos y normas, organización, diferentes metodologías, fuentes de información confiables
F: habilidades de construcción social del conocimiento	Revisión de trabajos, equipos de trabajo, publicaciones, experiencias, conferencias, ponencias, presentación de tareas, interacciones estudiante-investigador, pares académicos
G: habilidades metacognitivas	Crítica a procesos educativos, retos académicos, problemas educativos, entornos académicos, autocritica, autoevaluación

Finalmente la adquisición de las habilidades en investigación se va desarrollando a lo largo de la vida de los estudiantes, siendo un proceso continuo de aprendizaje. El proceso se da de manera circular empezando desde un potencial que desemboca en una habilidad estructurada, la cual es apropiada para el desarrollo de distintas tareas, no solo a nivel investigativo, sino en todas las áreas de desempeño a las que se llegase a enfrentar.

Agradecimientos

Dra. María Guadalupe Moreno Bayardo, Dra. Patricia Medina Melgarejo, Dra. Landy Esquivel Alcocer, Mtro. Jesús Enrique Pinto Sosa, Mtra. Leidy Lorena Montero Caicedo, Mtra. Arlett Adriana Valladares Pech, Lic. Fabiola Guadalupe Ayala y a todos los participantes en la investigación.



Referencias

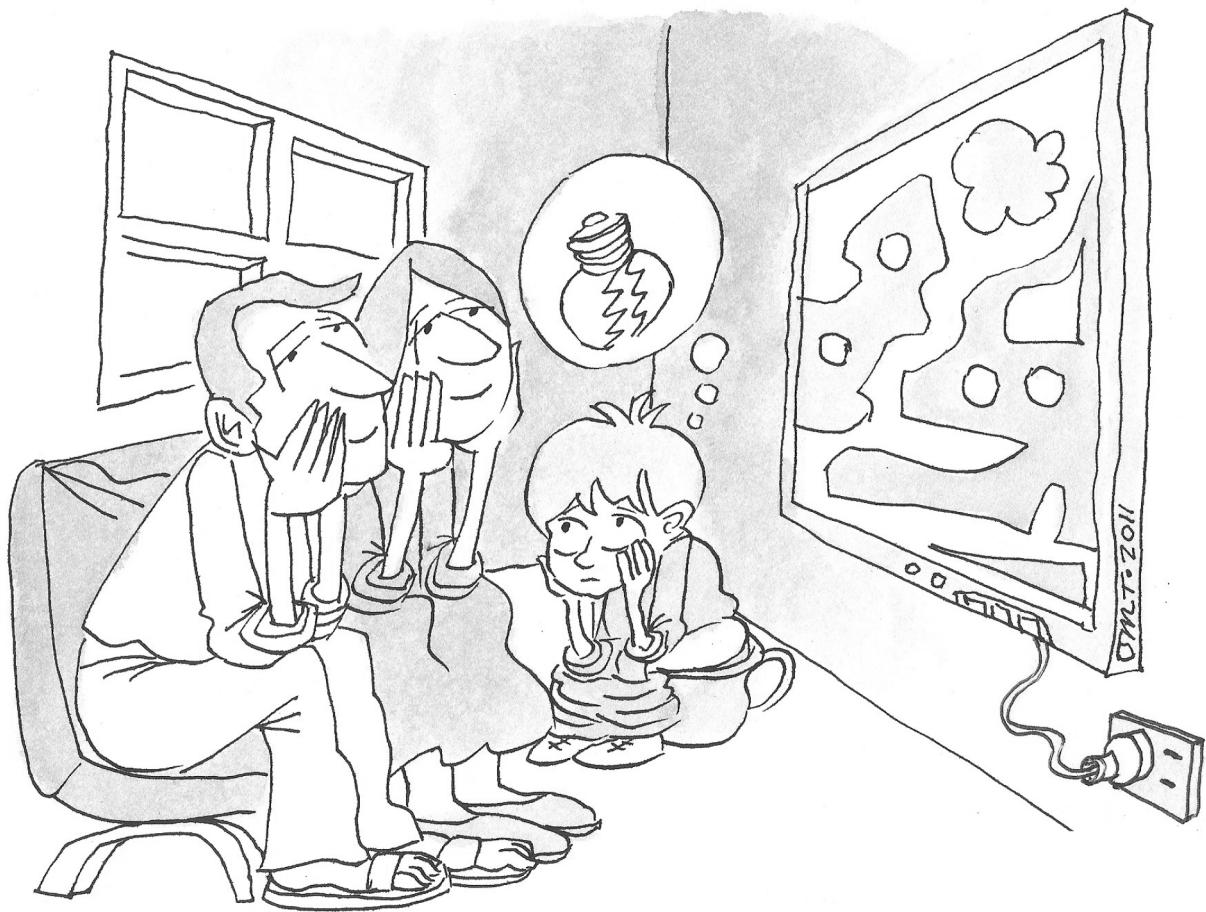
Moreno, M. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Guadalajara, Jalisco, México

Moreno, M. (2005). *Potenciar la educación: un currículum transversal de formación para la investigación*. Versión electrónica, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación, 1 (3). Recuperado de [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice>](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/)

Facultad de Educación: Programas académicos: Licenciatura en Educación: características del Programa. Recuperado el 15 julio de 2009, del sitio web de la Universidad Autónoma de Yucatán: <http://www.uady.mx/~educacio/Programa.php?id=le>

TECKNE

Revista



El Papel de la Academia en la Formación del Profesional del Guionaje Turístico

Role of education in the vocational training of Tourism Guiding Professionals



Mauricio Javier León C.
Administrador de Hotelería y Turismo.
Universidad Externado de Colombia
Director Programa Técnico Profesional
en Operación Turística y Hotelera
Fundación de Educación Superior
INSUTEC
Bogotá, D.C., Colombia
mleon_cardenas@hotmail.com

Recibido: Marzo 10 2011
Aceptado: Abril 17 de 2011

Resumen

La concepción de la formación del Profesional en Guionaje Turístico se inicia a partir de la consideración de cuáles deben ser sus actuaciones y el contexto para las mismas, a fin de establecer las competencias que caractericen la profesión, el modelo de formación y el currículum que soporten la conformación de dichas competencias.

Palabras clave: guionaje, producto aumentado, gestión del conocimiento, servucción, modelo de formación

Abstract: The conception of the Tourism Guide's Vocational Training begins from the consideration of which must be his/her performances as professional, and the context for the same ones, in order to establish the skills that characterize the profession, the training approach and the curriculum, that can support the conformation of the above mentioned skills.

Key words: guiding, increased productivity, knowledge management, servuction, model training

Introducción

La economía de inicios del siglo XXI además de estar inmersa de manera ineluctable en el fenómeno de la globalización y su requisito la competitividad, subsume la gestión del conocimiento y la orientación hacia la plena satisfacción de los clientes. El turismo, siendo el fenómeno económico más importante del mundo, no puede ser ajeno a esta perspectiva como tampoco pueden serlo los actores que participan en la actividad turística, entre los cuales, el profesional del guionaje turístico, se perfila como uno de los más necesarios e importantes en el quehacer del sector con un seguro y exitoso futuro profesional.

La concepción del producto turístico en toda su complejidad y por tratarse fundamentalmente de actividades de servicio, tiene como epicentro al turista. Es él quien se desplaza dentro de los espacios y atractivos turísticos; hace uso de los servicios y facilidades y requiere de la orientación y asistencia necesarias para acometer de la mejor manera sus recorridos, al tiempo que

busca en la actividad turística, una plena satisfacción de sus necesidades físicas y emocionales. Esto se refleja en el desempeño de las personas que laboran dentro de la actividad turística y con mayor particularidad y requisitos de calidad: cuanto más contacto exista entre el turista y el prestador del servicio, como corresponde al caso del real operador turístico, quien es el profesional del guionaje. Así las cosas, trataremos de dilucidar el papel formativo de la academia en correspondencia con el quehacer de dicho profesional dentro del contexto expuesto y fundamentalmente, en la conformación y acendramiento de las competencias que deben caracterizar sus actuaciones.

El profesional del guionaje y el producto turístico

Muchas son las conceptualizaciones que sobre el producto turístico existen, yendo desde la más simple e impersonal que nos menciona la triada conformada por atractivos, facilidades y accesibilidad, hasta modelos mucho más elaborados y en los que se puede entender mejor tanto la actividad turística como a los diversos actores que en ella intervienen. Tal es el caso del **producto aumentado**, que merece análisis especial en la obra 'Mercadotecnia para Hotelería y Turismo'² y que aunque allí se orienta y ejemplifica con productos de hospitalidad, nos permite inferir su proyección hacia la actividad turística en conjunto y su relación con el quehacer del profesional del guionaje. Es el producto el que nos da el contexto dentro del cual el profesional desempeña su actividad, sin olvidar que él mismo es parte de la cadena productiva y por tanto del mismo producto.

¹ Artículo basado en la ponencia elaborada y presentada por el autor como miembro del Consejo Profesional de guías de Turismo del Viceministerio de Turismo de Colombia en representación de las Instituciones de Educación Superior, durante el Tercer Congreso Nacional de guías de Turismo, celebrado en la ciudad de Santa Marta en noviembre de 2007.

² KOTLER, Philip; BOWEN, John; MAKENS, James; 'Mercadotecnia para hostelería y turismo'. Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A., México, 1997. Capítulo 10, página 276. <http://maximopoder.com/art108.htm> Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Hirotaka. "La organización creadora del conocimiento". Editorial Oxford, Madrid, 1999. Goleman, Daniel: Inteligencia Emocional. Editorial Kairos, Barcelona, 2001. FUENTES, Homero. "Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica para la Educación Superior". Inpahu, Bogotá, 2001. FUENTES, Homero. Op. Cit.

En el primer nivel del producto nos encontramos al **producto principal**, que se relaciona con el motivo del turista para su viaje y por tanto lo constituyen los atractivos turísticos del lugar. Es allí donde el guía debe hacer gala de todos sus conocimientos y de sus competencias comunicativas, yendo desde la interpretación hasta llegar a la proposición para poder de esta manera orientar al turista y generar en él, los conocimientos necesarios y esperados. En este mismo nivel están los **productos auxiliares**, es decir los servicios necesarios para que el turista pueda hacer 'uso' del producto principal. Aquí caben hoteles, restaurantes, así como las demás facilidades. En ello, el guía cumple un papel asistencial y orientador. El tercer grupo de este primer nivel lo constituyen los **productos de apoyo**, que aumentan el valor del producto principal diferenciándolo de la competencia y allí caben la realización de eventos y festividades, así como manifestaciones del patrimonio inmaterial, circunstancias en las que el rol del guía a más de orientar y comunicar llega a hechos menos palpables o explícitos pero necesarios, como los de la sostenibilidad, la exaltación y la preservación de los valores culturales.

El segundo nivel es el del **producto aumentado**, que incluye la facilidad de acceso al producto, el ambiente físico, la interacción del turista con el sistema de entrega del servicio y con otros turistas y su participación como cliente, es decir que hace parte del producto mismo. Es aquí donde el guía ejercita la totalidad de sus competencias.

Entre las labores del guía está la de hacer accesible el producto para los turistas. Esto quiere decir que juega el rol asistencial de orientación y facilitación. También debe considerarse la circunstancia de que el guía mismo sea "**accesible**" a quienes puedan requerir de su servicio, porque él hace parte del producto.

El **ambiente físico** es todo cuanto se puede apreciar a través de los sentidos; en general todas las sensaciones visuales, auditivas, gustativas, olfatorias y táctiles. Es fundamental en la interpretación que hace el guía y en la que hace el propio turista, incluyendo en ésta aún a su guía, según la imagen que éste proyecta, el manejo de su voz, su expresión oral y corporal.

La **interacción** del turista con el **sistema de entrega del servicio** se da en tres fases: *contacto, consumo y separación*. En la fase de **contacto** el turista indaga sobre el producto y por ello debe estar planificada en términos

logísticos y de información. La fase de **consumo** es cuando se hace utilización de los servicios contratados y es también cuando se presentan interacciones entre unos turistas y otros. Es entonces cuando el guía asume un rol de líder en la conducción de grupos. La **separación** se da cuando el turista termina de usar el producto y se va. Allí aparecen implícitas algunas acciones como transporte (transfer, reconfirmaciones u otras), que cierran el ciclo del servicio. La **interacción** con otros turistas implica hechos como la diferenciación en el tratamiento que se le otorga a cada cual durante la prestación de los servicios, el reconocimiento de su propia cultura y de sus hechos emocionales y psicológicos.

La **participación del turista** resulta vital porque es él quien se interesa por indagar acerca de los atractivos y las actividades, puede asumir el rol de líder en subgrupos y ayudar en la solución de problemas, con lo que finalmente facilita la labor del guía.

El guía gestor del conocimiento

En la sociedad actual el conocimiento es protagonista mayor y constituye herramienta esencial en el quehacer del guía, quien depende fundamentalmente de sí mismo y sus capacidades para el desarrollo de los servicios que le competen. Ernesto Yturralde³ dice: «El conocimiento es mágico y poderoso, lo podemos usar cuando lo necesitamos y lo queremos. Tiene grandes ventajas: no se consume, no se acaba, no caduca, no nos lo pueden quitar ni hurtar, ni robar, ni impedir que lo poseamos. Lamentablemente no lo puedes endosar, ni heredar.....». El conocimiento unido a los valores trasciende de la aptitud a la actitud, la que nos hace más sensibles y críticos ante el entorno -"Tu actitud más que tu aptitud es lo que determina tu altitud"- (Zig Ziglar).

La **gestión del conocimiento** se refiere a la información como activo; su identificación, captura, compartición, recuperación y evaluación, considerando las formas en que puede estar consignada: bases de datos, documentación, normas y procedimientos, a más de la experiencia y conocimientos que subyacen en los individuos que conforman una organización, circunstancia esta última, que marca la relación del guía al momento de contratar con otros prestadores de servicios como las agencias de viajes y que además de otros elementos de calidad es la que genera la simbiosis que en últimas trasciende al turista a través del servicio.

Se diferencian dos **clases de conocimiento**: el **táctico** que subyace en el individuo (emociones, ideales, valores y experiencia) y se refleja en sus acciones, y el **explícito** que es documentado (bases de datos y otros tipos de documentos grabados en un contexto) y sirve de apoyo en la toma de decisiones, considerando dentro de éstas la elaboración de guiones que hace el guía en la planificación de sus recorridos. El profesional requiere de ambos y debe compartirlos con los turistas; en uno y otro caso el conocimiento es objeto de conversión, lo que según Nonaka y Takeuchi⁴ se da de cuatro formas: socialización, exteriorización, combinación e interiorización.

En la **socialización** se convierte conocimiento tácito en un nuevo conocimiento tácito, es decir se da entre individuos, que es la interacción más común y simple del guía con el turista.

La **exteriorización** es la conversión del conocimiento tácito en explícito, adoptando diversas formas como metáforas y analogías, fruto del diálogo y la reflexión colectiva, como puede darse en las evaluaciones que hace el guía de manera conjunta con los turistas sobre lo observado y vivido durante un recorrido y que le lleva a modificar sus guiones.

La **combinación** es la forma como se convierte conocimiento explícito nuevamente en explícito. Implica intercambio de documentación y conocimientos entre individuos, generándose un sistema de conocimiento que cuando es permanente y compartido da lugar a redes de información. Aquí cabe la labor investigativa del guía, que una vez documentada, comparte con sus pares profesionales, o la información turística documentada que se le entrega al turista.

En la **interiorización** se convierte conocimiento explícito en conocimiento tácito; es el aprendizaje que realiza el guía como consecuencia de la investigación previa a sus recorridos y el que hace el turista cuando acude a guías editadas y las usa en sus trayectos.

3 <http://maximopoder.com/art108.htm>

4Nonaka, Ikujiro y Takeuchi, Hirotaka. "La organización creadora del conocimiento". Editorial Oxford, Madrid, 1999.

El guía pasa de manera dinámica y sistemática (esto último depende de la calidad del guía en sí mismo), de una forma a otra, generando lo que algunos autores denominan ‘espirales de creación del conocimiento’, circunstancia que a la vez lo convierte en gestor de ese mismo conocimiento. Expresa un conocimiento eminentemente tácito, o sea que transmite emociones, experiencias, interpretaciones y valores, razones de más para que dicha manifestación se haga aplicando técnicas de expresión y comunicación adecuadas para un resultado con calidad.

Aunque en otros espacios es tema de análisis particular, resulta pertinente y apropiado involucrar en este mismo aparte una ligera consideración sobre la ‘inteligencia emocional’, elemento que es considerado cada vez más dentro del quehacer de organizaciones y profesionales, y, que en el guía alcanza mayor preponderancia; Salovey y Mayer la definen como «un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de controlar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones de uno»; ¿No es ese acaso un objetivo tácito en las interrelaciones del guía y una de las virtudes que le deben adornar?

Goleman en su obra ‘La Inteligencia Emocional’⁵ la define como «la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostengamos con los demás y con nosotros mismos». Esto nos lleva a reflexionar acerca de las competencias del guía como transmisor de conocimientos tácitos en un contexto definitivamente emocional y por lo mismo a hablar de una competencia emocional, la que Goleman define como «capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional y que permite un desempeño laboral sobresaliente», al que dimensiona de manera concluyente en competencias personales: conciencia en sí mismo, autorregulación y motivación, y en competencias sociales como la empatía y las mismas habilidades sociales.

El guía servuctor

De la misma manera como venimos asumiendo al guía en un contexto constituido por la actividad y los productos turísticos, analizando su rol en términos de gestión del conocimiento, es impensable soslayar su ejercicio como prestador de servicios turísticos.



El término ‘servucción’ concibe al servicio desde el ‘diseño’, pasando por su ‘producción’, hasta la entrega misma; ¿qué servicio se quiere prestar?, ¿a quién va dirigido?, ¿cuáles son sus requerimientos de carácter logístico y humano?. Finalmente, ¿cuáles son los resultados esperados y la evaluación de los resultados obtenidos? contestando estas inquietudes, se genera un sistema de servicio.

El primer elemento del sistema es el **turista**. Un servicio se produce cuando es demandado por su beneficiario. No se puede almacenar en espera del consumo. El papel del guía es ser satisfactor de una demanda con unos requisitos particulares establecidos en un contrato, lo cual significa ir más allá que en la manida frase ‘estamos para satisfacer necesidades’, dado que allí median precio, tiempo, itinerarios y demás, según lo demandado por el contratante. Adicionalmente el turista debe estar de alguna manera motivado para demandar y aquí no se le debe considerar solamente como usuario porque en alguna medida es a la vez productor.

El segundo elemento es el **soprote físico**, necesario para la producción y entrega del servicio. En primera instancia lo constituyen los atractivos y facilidades dentro del espacio turístico, pero a medida que el guionaje se va especializando, se debe planear acerca de elementos de soporte: equipos, indumentarias especiales y otros que deben ser plenamente identificados y requeridos por el guía de acuerdo con la naturaleza de las actividades a desarrollar, mediando siempre en ello los conocimientos operativos y la garantía de seguridad para el turista.

El tercer elemento es el **personal de contacto** que realiza el servicio y debe estar presente de manera idónea durante todo el ciclo del servicio. De nada sirve un guía competente si la comercialización de sus servicios a través de una Agencia de Viajes no es adecuada o si los proveedores de equipos, transporte u otro servicio implícito tampoco son competentes. El ejercicio competente lo debe marcar el guía de Turismo como orientador y conductor de las actividades contratadas. Es necesario recordar que el turista no visibiliza todo el sistema de servucción pero sí el resultado obtenido de esta ‘cadena de servicio’.

El cuarto elemento es el **servicio** en sí mismo, resultado de la interacción entre el turista, el soporte físico y el personal de contacto, cuya evaluación por parte del usuario debe ser de plena satisfacción. El servicio que recibe el turista tiene como soporte un **servicio interno**, conformado a través de estrategias de mejoramiento y delegación en personal calificado por medio de alineación y despliegue de objetivos para poder caracterizar una organización que respalda el servicio que recibe el turista.

Un quinto elemento lo constituyen los **competidores**, de quienes a través de la comparación se puede aprender y planear. Sin ellos prácticamente no habría estrategias para la servucción.

Por último, el sistema debe contar con elementos para el **diseño e innovación** del servicio, involucrando en ello de manera congruente el ‘marketing mix’, es decir, consideraciones sobre producto (servicio), precio, mercado y promoción. Aquí es necesario destacar que fuera de actividades y recorridos rutinarios y pre-establecidos, todos los demás requieren de esta aplicación de diseño y mezcla de mercadotecnia.

⁵ Goleman, Daniel: Inteligencia Emocional. Editorial Kairós, Barcelona, 2001.

El ejercicio del guionaje es esencialmente personal y tiene componentes tanto funcionales como emocionales, por ello la actitud del prestador determinará el grado de satisfacción del turista. Es frustrante como resultado la ausencia de sonrisa en quien ha recibido un servicio. La disposición a beneficiar a otros es el motor para edificar un mundo mejor, el servicio debe ser el resultado de la plenitud del ser.

La formación del profesional del guionaje

En los apartes anteriores nos hemos dedicado a entender y analizar el 'deber ser' del guía. Ahora nos ocuparemos del cómo lograrlo por medio de la formación.

Aun siendo imprescindibles, las consideraciones de carácter epistemológico, didáctico, pedagógico o axiológico, subyacen en los modelos de formación y en los currículos, pero finalmente la evaluación se logra en la pertinencia del modelo y el currículo elegidos, es decir, la congruencia entre el objetivo propuesto de acuerdo con el deber ser del profesional y el resultado que éste y sus actuaciones exhiben ante el sector real y la vida misma. Tal resultado se mide por la competencia del egresado para dar solución ética y funcional a los problemas profesionales.

Así las cosas, el **modelo de formación del profesional** debe tener un componente pedagógico de **construcción de conocimientos**, porque resulta el más adecuado para la gestión de dicho conocimiento, particularmente porque la interiorización se interpreta como el 'aprender haciendo' y dentro de ello cabe el aprender a aprehender, mediante la conversión de conocimientos explícitos en tácitos, circunstancia que resulta fundamental en el ejercicio del guionaje. En adición al modelo pedagógico está la teleología del modelo, que debe alinearse con las **competencias** que deben adorzar al profesional en pertinencia con el contexto, mediando en ello la aplicación de métodos adecuados a las necesidades de formación.

Cualquiera que sea la institución de educación que establezca un Programa de formación, debe tener entre los considerandos iniciales, el de su **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**. Éste reúne su ideario en relación con el contexto formativo y la sociedad para la cual se está formando al individuo, de acuerdo con el **modelo de institución**. **Como sistema de procesos conscientes, los componentes de éste constituyen procesos a través de los cuales se desarrolla la formación de los profesionales**, es decir: el componente académico, el componente investigativo y el componente laboral, íntimamente relacionados, tienen un carácter organizativo y una naturaleza estructural. Estos componentes son también sistemas de procesos, por tanto, tienen composición, estructura y función. De la relación dialéctica entre estructura y función se dan las cualidades de cada uno de estos componentes. Por lo mismo, el **método debe ser instructivo, educativo y desarrollador, o sea que se ocupe de generar conocimientos, valores y un espíritu creativo y emprendedor**.

El siguiente aspecto para establecer un modelo formativo es el contexto profesional desde los puntos de vista académico, investigativo y laboral. Éste se analiza desde las relaciones entre el **problema profesional**, el **objeto de la profesión** y el **objetivo del profesional**.⁶

«El objeto de la cultura que se tiene que traer a la formación del profesional no puede ser visto sólo desde la mirada estrecha de una profesión. Por el contrario, ha de armonizar los contenidos específicos con una amplia cultura general. De la contradicción entre lo estrecho de los problemas profesionales y lo amplio del objeto de la cultura que tiene que ser incorporado como objeto de la profesión,

emergen los contenidos que permiten precisarla y que se derivan como reguladores del diseño curricular, lo que de manera concreta permite delimitar la estructura de las áreas y asignaturas».⁷

Extrapolando hacia objetivos de formación en un Programa académico para profesionales del guionaje turístico, el objetivo fundamental del Programa deberá consistir en formar personas competentes en la orientación, conducción, instrucción y asistencia a turistas, de manera individual o en grupo, con criterios éticos, competitivos y de sostenibilidad.

De manera específica, se tendrán los siguientes objetivos de formación:

- Formar personas que actúen de manera racional en el diseño y operación de paquetes y Programas turísticos.
- Formar personas que puedan participar activamente en procesos y acciones para el fomento de la actividad turística.
- Formar personas que puedan contribuir al desarrollo de productos turísticos, participando en las diversas fases necesarias para su viabilización y explotación.
- Formar personas que puedan adelantar los procesos servuctivos propios del guionaje turístico, en los distintos contextos en que éste se desarrolle.

Estando la teleología de un Programa de formación para estos profesionales afincada en la conformación y el ejercicio de competencias profesionales y entendidas éstas como la confluencia de conocimientos, habilidades y valores, el esquema funcional deberá aproximarse a la siguiente conformación: la formación impartida en un Programa Profesional en Guionaje Turístico contemplará el desarrollo de habilidades en el estudiante, orientadas en el sentido de sus competencias profesionales; éstas se agrupan en 3 grandes áreas:

- El área de la servucción turística, entendida como la capacidad para planificar, organizar, coordinar, dirigir y asumir la logística necesaria para la prestación de un servicio turístico.
- El área Socio-humanística.
- El área de Investigación y diseño de paquetes, Programas y recorridos turísticos.

En las 3 áreas descritas se deben generar las siguientes habilidades:

SERVUCCIÓN TURÍSTICA:

- Diseñar y desarrollar la logística requerida para la prestación del servicio de orientación y conducción de turistas.
- Realizar las operaciones con criterios de productividad, seguridad y aseguramiento de la calidad.
- Diseñar e implementar planes de carácter general o particular en la organización, en el rol de comunicador / prestador de servicio.

⁶ FUENTES, Homero. 'Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica para la Educación Superior'. Inpahu, Bogotá, 2001.

⁷ FUENTES, Homero. Op. Cit.

- Liderar, crear, describir o innovar procesos de servucción en empresas turísticas.
- Aplicar la creatividad y/o actualizarse en tipologías y tendencias turísticas de vanguardia y su implementación en planes o productos turísticos alternativos tales como el agroturismo, el ecoturismo y el turismo de deporte y aventura.
- Detectar y solucionar problemas individuales o colectivos derivados de los recorridos.
- Detectar áreas críticas en la operación y en el servicio al turista.
- Diseñar y asegurar la eficacia en los sistemas de entrega del servicio y de atención al turista.

SOCIO-HUMANÍSTICA:

- Establecer comunicación verbal y escrita, en forma individual o colectiva.
- Conducir y liderar grupos.
- Tomar decisiones con criterios éticos, ecológicos y de responsabilidad social.
- Aplicar la psico-sociología del turismo.
- Promocionar y conservar los valores culturales con criterios de respeto por las diferencias individuales y colectivas.
- Ampliar conocimientos sobre lugares y valores culturales distintos, en un sentido global e integrador.
- Propender por el fomento de la actividad turística.
- Profundizar en el conocimiento del turista como sujeto de la actividad turística y en las interacciones que se dan entre éste y los sujetos receptores en el espacio turístico.
- Propiciar el desarrollo responsable y sostenible de la actividad turística

INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE PRODUCTOS TURÍSTICOS:

- Aplicar métodos de investigación cualitativos y cuantitativos
- Identificar e interpretar las tendencias mercadológicas sectoriales y a partir de ellas elaborar propuestas productivas
- Identificar y analizar la demanda turística.
- Diseñar e implementar planes, estrategias y procedimientos de mercadeo, promoción y comercialización de los planes y productos turísticos.
- Elaborar inventarios turísticos
- Diseñar productos y paquetes turísticos

Concluyendo, el profesional del guionaje no es uno más dentro de la actividad turística, adelanta el rol más humano dentro de ésta y el que demanda mayor disposición en términos de conocimiento y actitud. La academia debe hacer conciencia de dicho rol y suscribir un compromiso social de formación que de manera responsable contribuya al desarrollo de las personas y del país.

Referencias

- KOTLER, Philip; BOWEN, John; MAKENS, James; 'Mercadotecnia para hotelería y turismo'. Editorial Prentice – Hall Hispanoamericana, S.A., México, 1997.
- NONAKA, Ikujiro y TAKEUCHI, Hirotaka. 'La organización creadora del conocimiento'. Editorial Oxford, Madrid, 1999.
- GOLEMAN, Daniel: Inteligencia Emocional. Editorial Kairós, Barcelona, 2001.
- FUENTES, Homero. 'Modelo Holístico Configuracional de la Didáctica para la Educación Superior'. Inpahu, Bogotá, 2001.





TIPOS DE ARTÍCULOS

A seguir son presentadas las principales consideraciones que se deben tener en cuenta para presentar un artículo a la Revista Teckne.

Los artículos de investigación científica en la revista se encuentran incluidos en las clasificaciones del Sistema Nacional de Indexación de Publicaciones Científicas y corresponden a:

- 1- Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes: Introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- 2- Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- 3- Artículo en revisión, Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan, e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

INSTRUCCIONES GENERALES

Los artículos que presente a consideración del Comité Editorial de la Revista Teckne para su publicación, deben seguir las siguientes instrucciones:

- El material enviado debe ser original.
- Los artículos deben ser escritos en formato carta, a una sola cara, digitados utilizando el procesador de texto Microsoft Word, a espacio sencillo, justificado a una columna, con todas las márgenes de 2.0 cm. Fuente Times New Roman, tamaño 10.
- Los idiomas oficiales para presentar los artículos son español e inglés y su redacción debe ser realizada en tercera persona.
- Mínimo 5 páginas y máximo 7 páginas (incluyendo imágenes y tablas), numeradas consecutivamente.
- Material gráfico (imágenes, figuras, fotografías, diagramas, mapas, cuadros y tablas). Para asegurar la alta calidad de impresión, el material gráfico y sus leyendas deben ser diseñadas en editores computacionales gráficos de calidad.
- El material gráfico puede ser colocado dentro del texto (para ubicación), sin embargo los autores deben asegurar un material con suficiente calidad y resolución en archivos adjuntos, en los siguientes formatos: JPEG, TIFF, o BMP; escala de grises; resolución entre 150 ppp ó 200 ppp. Cada material gráfico debe incluir el título, su numeración en orden de aparición. Enviar como máximo tres (3) gráficos.
- Las figuras y tablas deben ir nombradas y referenciadas en el artículo en estricto orden.
- Dar a conocer los datos de contacto del autor: nombre completo, formación profesional, inscripción académica y correo electrónico. (número telefónico es opcional)
- El artículo debe ser enviado por correo electrónico dentro de la fecha de la convocatoria.
- El llamado a una referencia en el texto se debe colocar siguiendo la norma APA.

Todos los artículos deberán incluir:

1. Título, Debe ser breve pero descriptivo del contenido del artículo, de fácil comprensión para el lector no especializado. (En Español e Inglés)
2. Autores. Nombre de (los) autor(es), ciudad, nivel de escolaridad, filiación institucional actual, cargo, dirección, correo electrónico, ciudad y país.
3. Resumen. Descripción breve del tópico central del artículo con máximo 10 líneas. (En Español e Inglés)
4. Palabras Claves. (En Español e Inglés)
5. Introducción. Presentación de los objetivos generales del trabajo y la importancia de éste.
6. Desarrollo del tema por puntos.
7. Conclusiones. Reflexión sobre los logros del trabajo con respecto a los objetivos planteados y discusión breve del futuro de la problemática tratada.
8. Agradecimientos. Sección opcional.
9. Referencias bibliográficas. Las referencias deben ser basadas en revistas indexadas, libros y patentes preferiblemente y ser presentadas según la norma APA.

EVALUACIONES DE ARTÍCULOS

Después de la recepción del artículo el editor verificará la pertenencia del mismo a las temáticas de la revista y el seguimiento de las instrucciones en su preparación. Seguidamente el Comité Editorial someterá a evaluación los artículos recibidos. El proceso de evaluación consiste en una preselección de los artículos y posteriormente una evaluación por parte de pares evaluadores especializados en el tema (a través de un formato de evaluación donde se consignarán los comentarios y recomendaciones sobre la aceptación o rechazo del artículo). Basado en el concepto de los pares del Comité Editorial tomada una decisión sobre la publicación del artículo considerado lo siguiente: Si el artículo es aceptado con modificaciones por los pares, el editor devolverá el documento, al autor de correspondencia, con las evaluaciones de éstos para que se realicen las correcciones a que haya lugar. Una vez se reciba el artículo modificado, el Comité Editorial revisará éste y tomará una decisión final. Si el artículo es rechazado por los pares, el editor devolverá el artículo al autor de correspondencia, con las evaluaciones respectivas e informará las razones para su no publicación.

- El tiempo para decidir la aprobación o rechazo de un artículo es el tiempo determinado en la convocatoria. Cuando se apruebe la publicación de un artículo, el autor de correspondencia será notificado.
- La recepción de las contribuciones no implica la obligatoriedad de su publicación.
- La institución (INSUTEC) no será responsable de los conceptos emitidos en las publicaciones y contra ella no podrá proceder ningún reclamo. La responsabilidad de los conceptos es exclusivamente de su (s) autor (es).
- La responsabilidad de la preparación de un artículo en una forma apropiada para publicación (incluyendo la ortografía recae en el (los) autor (es)). Los artículos que no cumplan con las normas establecidas, no serán tenidos en cuenta para publicación.





INSUTEC
Fundación de Educación Superior

CENTRO DE IDIOMAS

INGLÉS - FRANCÉS - JAPONÉS

EDUCACIÓN CONTINUADA

Diplomados - Seminarios
Talleres- Cursos Personalizados
Cursos Empresariales - Cursos Libres

FÓRMATE EN CARRERAS TÉCNICAS PROFESIONALES

SEGURIDAD E HIGIENE INDUSTRIAL

Resolución 706 - 02-19-07 del M.E.N.

ELECTRÓNICA & TELECOMUNICACIONES

Resolución 4551 - 10-08-06 del M.E.N.

OPERACIÓN TURÍSTICA Y HOTELERA

Resolución 2882-18-05-09 del M.E.N.

PROCESOS INDUSTRIALES

Resolución No. 542 - 20-03-09 del M.E.N.

SISTEMAS INFORMÁTICOS

Resolución 8959 - 28-11-08 del M.E.N.

CONSTRUCCIÓN DE OBRA

Resolución 3711 - 08-06-09 del M.E.N.

DISEÑO GRÁFICO

Resolución 1160 - 06-03-09 del M.E.N.

DISEÑO DE MODAS

Resolución No. 2522 - 16-05-07 del M.E.N.



Somos Arte, Ciencia y Tecnología

Calle 69 No. 14-30
Estación “Flores” PBX: 254 4900

www.insutec.edu.co