

Los presentes proyectos de intervención educativa son resultado de una investigación que delimitó las necesidades propias de determinados contextos para diseñar planes de acción que transformaran la participación de una comunidad educativa en distintos niveles. Lo anterior exigió la permanente reflexión y compromiso de las y los investigadores para analizar, comprender y discutir la realidad en contraste con los fundamentos teóricos que soportan la propuesta educativa de cambio.

Esta obra comparte seis estudios de caso que describen distintas fases de los proyectos educativos implementados. Es un intento por socializar la sistematización del diseño de estos proyectos a partir de las prácticas y estancias de equipos de trabajo de estudiantes y docentes de un posgrado en Educación.

El primer capítulo describe un diagnóstico diseñado ad hoc para identificar oportunidades para mejorar el hábito lector en niños y niñas de una escuela primaria. En el segundo texto se presenta el caso del diseño e implementación de una estrategia para acompañar a un docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de un estudiante de nivel superior con discapacidad. El capítulo 3 describe un conjunto de estrategias de participación activa en jóvenes indígenas de una telesecundaria, las cuales se diseñaron desde el modelo de análisis de necesidades de intervención socioeducativa, con el apoyo de técnicas cartográficas y un grupo focal. En el capítulo 4 se presenta la gestión, diseño e implementación curricular de un curso de emprendimiento social dirigido a estudiantes de Ingeniería en una universidad pública. En el capítulo 5 se propone un modelo curricular para mejorar los resultados en el examen de egreso de las licenciaturas en el área de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Y en el último capítulo se destaca la gestión directiva y la promoción del talento humano como directrices del trabajo colaborativo, el acompañamiento, la participación y la mejora continua en el nivel medio básico.



Emilia Cristina González Machado es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC) y miembro del SNI. Sus líneas de investigación son: contextos socioeducativos, juventudes y proyectos interculturales. Actualmente coordina la maestría en Educación y es profesora investigadora de la UABC.



Jesús Adolfo Soto Curiel es doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la UAdeC y miembro SNI 1. Es profesor de tiempo completo y director de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Sus intereses se inscriben en: educación, cine documental de memoria, narrativas audiovisuales y usos sociales y didácticos del cine


**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS



Emilia Cristina González-Machado, Jesús Adolfo Soto Curiel

PROCESOS Y CONTEXTOS EN LOS PROYECTOS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA. EXPERIENCIAS DE CASOS DE ESTUDIO

CC
CONOCIMIENTO



Procesos y contextos en los proyectos de intervención educativa



Experiencias de estudios de caso


CC
COLECCIÓN
CONOCIMIENTO

Emilia Cristina González Machado
Jesús Adolfo Soto Curiel

Procesos y contextos en los proyectos
de intervención educativa:
experiencias de estudios de caso





COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS



Cada libro de Colección Conocimiento es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación a “doble ciego” externo por especialistas en la materia. Lo invitamos a ver el proceso de dictaminación de este libro transparentado en



www.comunicacion-cientifica.com

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico en español e inglés en soporte del libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación mediante prácticas internacionales: dictaminación, comités y ética editorial, acceso abierto, medición del impacto de la publicación, difusión, distribución, transparencia editorial e indización internacional.

Procesos y contextos en los proyectos
de intervención educativa:
experiencias de estudios de caso

Coordinadores

EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ-MACHADO

JESÚS ADOLFO SOTO CUIEL



Primera edición 2020

D.R. © Emilia Cristina González-Machado y Jesús Adolfo Soto Curiel



Diseño de portada: Francisco Zeledón

D.R. Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2020
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, CDMX, México,
Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170
Contacto: infocomunicacioncientifica@gmail.com
www.comunicacion-cientifica.com

ISBN: 978-607-99003-2-8

DOI: En trámite

Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá obtener el permiso directamente del titular de los derechos de autor.

Contenido

Prólogo Karla Yudit Castillo Villapudua 9

Capítulo 1. Estudio diagnóstico del hábito lector y el pensamiento crítico en educación primaria 13

Nohemí Bañuelos Loreto

Emilia Cristina González-Machado

Alma Arcelia Ramírez Íñiguez

Capítulo 2. Acompañamiento pedagógico: estrategia para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes universitarios con discapacidad 31

Edna Guadalupe Herrera Cardiel

Érika Paola Reyes Piñuelas

Ariagor Manuel Almanza Avendaño

Capítulo 3. Metodologías participativas en el diseño de un proyecto socioeducativo con jóvenes indígenas cucapás	53
<i>Nahomy Casas Barrera</i>	
<i>Ernesto Israel Santillán Anguiano</i>	
Capítulo 4. Modelo de gestión curricular para la mejora de resultados en el EGEL-Ciencias de la Educación	75
<i>Abraham Emmanuel Vásquez Ruiz</i>	
<i>Maura Hirales Pacheco</i>	
<i>Joaquín Vázquez García</i>	
Capítulo 5. Gestión curricular para el emprendimiento social en la formación de estudiantes de ingeniería	96
<i>Dana Jetzabel Espinoza Mendoza</i>	
<i>Evangelina López Ramírez</i>	
<i>Yéssica Martínez Soto</i>	
Capítulo 6. Gestión directiva para la promoción del talento humano en instituciones mexicanas de educación media básica	119
<i>Daniel Alonso López Rodríguez</i>	
<i>Evangelina López Ramírez</i>	
<i>Jorge Eduardo Martínez Íñiguez</i>	
<i>Reseñas curriculares</i>	145

Prólogo

KARLA YUDIT CASTILLO VILLAPUDUA

El siglo XXI demanda urgentemente el fomento de una educación crítica e igualitaria. Sin duda, el panorama global presenta múltiples retos, desde desastres ecológicos, desigualdades sociales, hasta violencias sistémicas, los cuales han desembocado en problemáticas cada vez más desoladoras. De ahí la necesidad de resistir mediante prácticas educativas que permitan fortalecer tanto a los profesores como a los estudiantes con herramientas críticas y reflexivas, no sólo para describir este mundo, sino también, como diría Feuerbach (1990), para transformarlo.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020), la educación es una potencia transformadora de vidas. Por esta razón, uno de los objetivos centrales de todo proyecto educativo ha de ser esforzarse por consolidar la paz, erradicar la pobreza e impulsar el desarrollo sostenible. Además, este organismo considera que la educación es un derecho humano para todos, que ha de ejercerse a lo largo de toda la vida y que la accesibilidad a ella debe acompañarse de calidad. Sin embargo, como se sabe, en ocasiones los contextos latinoamericanos no están preparados para ello, pues dadas las grandes desigualdades sociales y la falta de oportunidades para todo, presentan diversos obstáculos.

Por lo anterior, la intervención educativa se ha convertido en una praxis real, pues es capaz de subsanar, mediante la investigación y la

práctica, aquellas zonas vulnerables donde la cobertura educativa en ocasiones no es suficiente, contribuyendo así a aminorar estas desventajas mediante proyectos dinámicos, sólidos y enfocados principalmente en ayudar a transformar aquellas condiciones educativas con problemas de rezago (Moreno, 2019).

El texto colectivo que tiene en sus manos nace como respuesta a la convocatoria Libro Colectivo, en el marco de la primera generación de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), con la finalidad de integrar diversas miradas en torno a la intervención educativa para la resolución de problemas de este campo de estudio. De esta forma se fomenta el trabajo solidario toda vez que a través de diversas inquietudes investigativas y reflexivas se tejen lazos que posibilitan un ejercicio colaborativo dentro del panorama de la investigación educativa.

En el primer capítulo —titulado “Estudio diagnóstico del hábito lector y el pensamiento crítico en educación primaria”, a cargo de las profesoras Nohemí Bañuelos Loreto, Emilia Cristina González-Machado y Alma Arcelia Ramírez Íñiguez—, se exponen los resultados de un diagnóstico cualitativo sobre hábitos lectores y pensamiento crítico en alumnos del cuarto grado de primaria. Ciertamente, el cultivo del pensamiento crítico y la práctica lectora son actividades imprescindibles en la formación de seres humanos pensantes y sensibles, pues es a través de estas prácticas como se podrá discernir entre el conocimiento y la *doxa*, entre lo verdadero y lo falso, elementos esenciales para el desarrollo de sociedades más justas e igualitarias. De ahí la pertinencia de contar con estudios como el presente, dado que, a través de estos diagnósticos, es posible detectar sus fortalezas y debilidades, para así poder subsanar las deficiencias que se detecten y tomar acciones al respecto.

Edna Guadalupe Herrera Cardiel, Érika Paola Reyes Piñuelas y Ariagor Manuel Almanza Avendaño escriben el capítulo “Acompañamiento pedagógico: estrategia para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes universitarios”. Esta investigación describe el proceso de acompañamiento pedagógico en un docente del área de Ciencias Sociales en una universidad pública en el noroeste de México. Esto con el

objetivo de acompañar a un estudiante en sus procesos de aprendizaje, dado que el diagnóstico inicial reportó ciertas barreras didácticas. Los resultados de esta intervención lograron aminorar los obstáculos del estudiante, gracias a lo cual presentó cambios favorables en su rendimiento académico.

Los profesores Nahomy Casas Barrera y Ernesto Israel Santillán Anguiano prestan particular atención a las metodologías participativas en el diseño de un proyecto socioeducativo con jóvenes indígenas cucapás. El trabajo se enfoca en realizar una intervención educativa con jóvenes estudiantes de una telesecundaria ubicada en una comunidad del ejido cucapá El Mayor, localizada en el Valle de Mexicali, Baja California.

El capítulo cuatro —a cargo de los profesores y estudiantes Abraham Emmanuel Vásquez Ruiz, Maura Hirales Pacheco y Joaquín Vásquez García— comparte los resultados de un estudio centrado en mostrar la propuesta de modelo de gestión curricular para mejorar los resultados del examen general de egreso de licenciatura, en el caso particular del programa de Ciencias de la Educación. Los hallazgos permitieron realizar una propuesta de intervención educativa que involucra a la comunidad académica en la búsqueda de una formación de calidad para los estudiantes universitarios, específicamente en el área de Ciencias de la Educación.

Como su nombre lo indica, la “Gestión curricular para el emprendimiento social en formación de estudiantes de ingeniería” es el objetivo en el que Dana Jetzabel Espinoza Mendoza, Evangelina López Ramírez y Yéssica Martínez Soto enfocan su investigación. Este quinto capítulo aborda los principales hallazgos de un estudio curricular para la formación en emprendimiento, identificado en los programas educativos de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Finalmente, se propuso agregar una asignatura optativa denominada Emprendimiento Social con la intención de desarrollar aquellas competencias que les permitan a los estudiantes concretar sus proyectos mediante las metodologías pertinentes.

Daniel Alonso López Rodríguez, Evangelina López Ramírez y Jorge Eduardo Martínez Íñiguez, en el capítulo “Gestión directiva para la pro-

moción del talento humano en instituciones mexicanas de educación media básica”, describen los elementos teóricos y aplicativos necesarios para fortalecer aspectos relevantes de la gestión directiva, en concordancia con los propósitos de esquemas y directrices expuestos en la Reforma Educativa en México del año 2019. De este modo, lograron diseñar un modelo de gestión directiva para la promoción del talento humano, con la finalidad de favorecer el trabajo colaborativo, el acompañamiento, la participación y la mejora continua de un centro escolar de nivel medio básico.

En suma, este libro presenta diversas temáticas disciplinares a cargo de un grupo de profesores y estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), que con espíritu solidario unen esfuerzos con el propósito de intervenir en distintos contextos educativos, ello con la firme convicción de transformar realidades educativas con parámetros renovados de intervención y análisis empírico en diversas áreas del saber. Sin duda, este libro será de gran ayuda para futuros estudiantes y abonará el campo de la intervención educativa.

Referencias

- Feuerbach, L. (1990). *Tesis sobre filosofía del futuro*. México: FCE.
- Moreno, M. Á. (2019). La intervención educativa y sus implicaciones de sentido. En E. Anzaldúa Arce (Coord.), *Imaginario social: Creación de sentido* (pp. 210-225). México: UPN. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/128-imaginario-social-creacion-desentido>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Capítulo 1. Estudio diagnóstico del hábito lector y el pensamiento crítico en educación primaria

NOHEMÍ BAÑUELOS LORETO

EMILIA CRISTINA GONZÁLEZ-MACHADO

ALMA ARCELIA RAMÍREZ IÑIGUEZ

Resumen

En el presente texto se exponen los resultados de un diagnóstico cualitativo sobre hábitos lectores y pensamiento crítico en alumnos del cuarto grado de primaria de un colegio particular ubicado en Mexicali, Baja California. Se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos: guías de observación participante y no participante, así como guías de entrevista semiestructuradas. En el estudio participaron 25 alumnos e informantes clave, como fueron la ex coordinadora del Programa Nacional de Lectura en Mexicali (PNL), el docente titular del grupo de cuarto, la coordinadora académica y la coordinadora pedagógica. Los principales hallazgos se refieren a la importancia de fortalecer espacios de lectura en el ámbito escolar y familiar para el desarrollo del pensamiento crítico, así como a la falta de tiempo como una de las principales limitantes para el fortalecimiento de estas facultades.

Palabras clave: hábito lector, lectura dialógica, pensamiento crítico.

Introducción

Para formar ciudadanos críticos, capaces de analizar, construir, descubrir alternativas, razonar y cuestionar, se deben implementar seriamente programas para el desarrollo del pensamiento crítico desde la infancia. Young (1993) afirma que:

Los niños pueden argumentar con tanta validez como los adultos. Además, si los niños no critican cuando aprenden, quizá no se atrevan a criticar después. De modo que no es necesario, ni conveniente, esperar a que se hayan dominado unos cuerpos de conocimiento, antes de dedicarse a la crítica (p. 77).

Una de las formas de incentivar el pensamiento crítico es por medio del hábito y la autonomía en la lectura. Al respecto, Llorens y Terol (2015) afirman que “un lector autónomo y competente supone un individuo que comprende, interpreta y reflexiona” (p. 104). Lamentablemente, en nuestro país contamos con bajos niveles de lectura; según los resultados del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) relativos al Módulo sobre Lectura (Molec) (2019), la causa principal para no leer es la falta de tiempo (47.9%), seguido por la falta de interés, motivación o gusto por la lectura (21.7%). En el mismo informe se reporta que la población de 18 y más años de edad alfabeta lectora de libros declaró haber leído al menos un libro en los últimos 12 meses.

En cuanto a la comprensión de lo que se lee, se advierten deficiencias importantes, como se constata en los resultados obtenidos en la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2018. Esta prueba evalúa dos áreas por medio de 45 reactivos: comprensión lectora y reflexión sobre la lengua, de acuerdo con los cuales se distinguen cuatro niveles de comprensión lectora: quien se ubique en el nivel I demuestra que sabe seleccionar información sencilla; el nivel II se refiere a que se comprende la información de los textos; el nivel III indica que se realizan inferencias a partir de los textos y, por último, el nivel IV avala que existe comprensión de textos argumentativos y de opinión. En un comparativo entre los resultados nacionales de Planea, realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se aprecia que el incremento del puntaje promedio de los estudiantes en el área de Lenguaje y Comunicación es casi imperceptible. A nivel nacional aumenta de 500 puntos en el año 2015 a 501 en 2018; del mismo modo, en Baja California la diferencia entre las puntuaciones promedio para 2015 y 2018 es de sólo un punto, es decir, hay un incremento de 510 a 511 puntos respectivamente (INEE, 2018).

A continuación, se muestran los resultados generales nacionales y estatales referentes a los niveles de comprensión lectora en 2015. En los resultados nacionales sólo 2.6% de los estudiantes consiguió el nivel IV de comprensión lectora, mientras en los estatales correspondió a 2.4% que del alumnado. El nivel IV lo alcanza un lector autónomo, aquel que, al leer un texto, tiene conciencia de lo que comprende y generalmente investiga aquello que no entiende, gracias a lo cual desarrolla un pensamiento abstracto, utópico y crítico, y abre la posibilidad de discrepar y debatir sus propias ideas y las de otros (Garrido, 2012).

Es necesario incentivar cambios para promover hábitos lectores en nuestro país. Matthew Lipman (1977), creador de la *Filosofía para niños*, considera a los niños como filósofos naturales, pensadores críticos y autónomos. En su propia voz, durante una entrevista con la BBC en el año de 1990: “El pensamiento crítico es importante si deseamos una ciudadanía reflexiva en una democracia”. Lipman señala que el ejercicio de la ciudadanía requiere de individuos que reflexionen cuando tomen decisiones y juzguen críticamente la información que reciben. Por ello, la pertinencia y relevancia de formar ciudadanos críticos desde edades tempranas.

Encuadre del estudio: contextualización de la institución educativa. La escuela donde se realiza esta investigación fue fundada en 1970 y se ubica en la zona poniente de la ciudad de Mexicali en el estado de Baja California. Los niveles educativos que se ofrecen son preescolar, primaria, secundaria y preparatoria. El trabajo pedagógico que desarrolla se fundamenta en la filosofía y pedagogía maristas, las cuales promueven valores como la audacia, el espíritu de familia, la espiritualidad, la sencillez, la solidaridad y el amor al trabajo. Su misión principal es brindar una educación integral, humana y espiritual, involucrando para ello a las familias en los procesos educativos. Se busca que el alumnado interprete el mundo y sus acontecimientos desde una perspectiva humanista (Provincia Marista del México Occidental, 2019).

Si bien los valores que promueve el colegio son relevantes en nuestra sociedad, también es conveniente que el alumno reflexione incluso en torno al ámbito de la fe, la espiritualidad y la religión. Habermas, citado

por Acosta (2018), indica que razón y fe no se excluyen ni se anulan entre sí, sino que aun pueden colaborar en pro del crecimiento humano, esto si la fe se deja iluminar por la razón y ésta no se cierra sobre sí misma y acepta las contribuciones axiológicas que bien pueden aportar las distintas creencias religiosas.

Desde esta perspectiva, Acosta (2018) sostiene que la capacidad crítica es una facultad eficaz para el creyente, ya que a través de un criterio formado las personas pueden discernir entre la verdad y la mentira, evitar el dogmatismo, el fanatismo y convivir pacíficamente con aquellos que no comparten sus creencias.

Por otro lado, aunque la institución cuente con el personal capacitado y la infraestructura suficiente, no llega al nivel óptimo de comprensión lectora, según lo referido por actores educativos del colegio. Al respecto, se percibe que hay una crisis del saber pedagógico frente a los problemas de aprendizaje que tienen hoy los alumnos. Cabe destacar que no son únicamente los que provienen de sectores socialmente vulnerables quienes viven dicha crisis, pues merece ser recordado el diálogo de George Steiner con una profesora de literatura que trabajaba en los barrios periféricos de clase alta de París, la cual le confiesa que:

Nunca tuve tantos materiales, cursos de capacitación y apoyos para su trabajo y nunca tuve tantas dificultades para resolver los problemas de aprendizaje de mis estudiantes. Steiner, irónicamente, le contesta que ya lo había dicho Goethe: el que sabe hacer hace y el que no sabe hacer, enseña. Pero le agrega: El que no sabe enseñar escribe manuales de pedagogía (citado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2016, p. 7).

Es decir que la problemática abarca distintas clases sociales, culturales y formativas. Por lo que el presente estudio pretende explorar las necesidades de desarrollar el hábito y el pensamiento crítico en la educación básica, independientemente del origen o estrato social.

Método

Para realizar el diagnóstico se diseñaron y aplicaron cuatro instrumentos: dos guías de observación (una para realizar observación participante y otra para no participante), y dos guías de entrevistas semiestructuradas (una dirigida a alumnos y otra a informantes clave).

La observación participante se llevó a cabo dentro del grupo de cuarto grado durante una clase regular con la docente titular y los 25 alumnos de ese curso. La duración fue de una hora con 20 minutos. La aplicación de esta estrategia de recopilación de información permitió entrar en contacto con la realidad a investigar y observar conductas dentro de la cotidianidad que pueden orientar o reflejar la problemática de estudio.

Por otro lado, la observación participante se realizó en este mismo grupo, por medio de la dinámica de una lectura dialógica, apoyada por el cuento *La gran Zanahoria*, del autor Gianni Rodari. Cabe mencionar que la lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto, sobre el que las personas profundizan de acuerdo con sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción y la verbalización con otros agentes. Se abren así posibilidades de una transformación como persona lectora y como persona en el mundo.

Esto permitió obtener información descriptiva de los procesos dentro del aula en relación con dos de las categorías principales que caracterizan a la lectura dialógica: el diálogo y la indagación.

Estas dos categorías se comprenden al considerar a la lectura dialógica como una interacción, no sólo de manera individual, sino recíproca entre niños y/o personas adultas en relación con el texto (Valls, Soler y Flecha, 2008). Y por ello es un tipo de lectura en la que no es precisamente el docente quien tiene la mejor o única interpretación del texto; sino que éste es interpretado entre todos los que conforman el grupo, sean lectores habituales o no (Aguilar, Alonso, Padrós y Pulido, 2010). Es decir, la incorporación de las diferentes voces forma una comprensión

que trasciende lo individual. En este sentido, la observación participante permitió profundizar en el conocimiento del problema de manera activa al entrar en contacto directo con la experiencia de los otros.

En relación con la información obtenida por medio de informantes clave, se entrevistó a la ex coordinadora del Programa Nacional de Lectura en Mexicali, quien estuvo a cargo de este programa durante seis años y que actualmente trabaja como docente en área básica con grupos de segundo grado. También participó la coordinadora pedagógica de la escuela, licenciada en Psicopedagogía, quien trabaja en esta institución desde 1996 como docente de sexto grado y como coordinadora de psicopedagogía. Ella es quien implementa el programa de educación personalizada en primaria y los programas de lectura desde 1998. Igualmente, se entrevistó a la coordinadora académica, egresada de la Escuela Normalista, quien trabaja en nivel básico desde 1996 y en este colegio desde 2009. Asimismo, participó la docente titular de cuarto grado, quien trabaja en el área de educación básica desde hace 16 años. Finalmente, se entrevistó a cinco alumnos pertenecientes a cuarto grado (tres niñas y dos niños de nueve años de edad), seleccionados por medio de un muestro intencionado.

Se optó por realizar entrevistas semiestructuradas, ya que son un instrumento que, según Patton (citado en Deslauriers, 2004), ofrece un marco en el cual las personas expresan libremente su comprensión de determinados temas o problemas. Para que esto funcione es importante haber generado un clima de confianza. Además, se les deja claro los fines de la entrevista y la confidencialidad de la información que proporcionen, de modo que no se revelará ningún dato que los identifique cuando ésta sea divulgada. Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas; no obstante, el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), con esta herramienta es posible develar las categorías de interés, clarificar situaciones u obtener información muy específica. Asimismo, incluye preguntas que sirven como grandes puntos de partida; se adapta el lenguaje según el entrevistado; es poco directiva, con el fin

de orientar la cuestión estudiada y de conocer el punto de vista de la persona interrogada, ya que se busca no intervenir, sino permitir que el sujeto hable a su modo, para posteriormente comparar las diferentes perspectivas de los entrevistados.

Resultados

El análisis de contenido para este diagnóstico se basó en tres categorías teóricas: hábito lector, lectura dialógica y pensamiento crítico, además de siete categorías emergentes que surgieron del análisis inductivo de la información y que se relacionan con las diferentes categorías teóricas: espacios de lectura, falta de tiempo, percepción de los alumnos frente a la escuela, planes y programas de estudios referentes a hábitos lectores, estilo docente, escucha activa y familia.

Categoría hábito lector. Un hábito en general puede ser entendido como la práctica de un mismo ejercicio cuya constancia facilita que ciertas conductas se inserten en la vida cotidiana; en nuestro caso, también supone una intención y actitud positiva hacia el libro mismo y el acto de leer. Según Larrañaga y Yubero (2005), leer es una conducta individual, pero que tiene un significado social y cultural. Es por ello que es relevante conocer las experiencias del sujeto en relación con los reforzadores positivos o negativos del acto de leer; por ejemplo, si el niño es obligado a leer o, por lo contrario, si es invitado a disfrutar la lectura. Gracias a esto se pueden apreciar casos donde la persona sabe leer, pero no tiene voluntad o convicción de ser un lector habitual.

En las entrevistas realizadas a los cinco alumnos, cuatro de ellos mencionaron que gustan más o menos de realizar lecturas, y solo uno de ellos comentó que sí le gusta leer. La explicación general referida a por qué la lectura no es una actividad frecuente es que se percibe como algo aburrido o cansado, tanto física como intelectualmente. Esto se ve reflejado también en el tiempo que pasan sin elegir y leer un libro por cuenta propia; los alumnos mencionan que tienen desde una semana, seis meses

y mayoritariamente un año sin leer un libro de forma voluntaria, lo cual coincide con los resultados arrojados por INEGI (2016) mencionados anteriormente, en donde se señala que los alumnos prefieren textos más cortos e ilustrados, optan por géneros literarios de aventura, fantasía, cuento y en menor medida poesía.

En cuanto a la lectura en voz alta, se pudo constatar durante la observación no participante que la tercera parte de los niños que tuvieron oportunidad de leer en voz alta carecen de fluidez, volumen y dicción. Según las entrevistas, se menciona que más de la mitad del grupo no comprende lo que lee, incluso desde la lectura de instrucciones. La docente refiere que

a más de la mitad del grupo (60%) les falla la comprensión lectora; sí leen, aunque no están comprendiendo lo que están leyendo. Por ejemplo, están las instrucciones de un examen donde dice *colorea* y vienen y me preguntan: “¿Maestra, qué hago?” Entonces subrayan o hacen otra cosa.

Por su parte, la coordinadora pedagógica menciona que “tienen un nivel más bajo, lo noto, cuando les leo, en el tipo de preguntas que hacen y su ingenuidad, digo, en general”.

En lo que respecta a la comprensión lectora, no se pudieron recabar datos claros en la observación no participante, pues finalizada cada participación de lectura en voz alta, la docente dedicaba tiempo a explicar lo leído, esto sin dar oportunidad a que se expresaran dudas.

Categoría emergente: Espacios de lectura. Es importante destacar que el uso de los espacios de biblioteca apoya y facilita el paso de ser un lector utilitario a uno autónomo. En palabras de Lozano (2009):

La biblioteca pública debería estar pensada, ideada y adecuada a las exigencias de esta sociedad del conocimiento, que necesita que todos sus ciudadanos sean lectores competentes, críticos y capaces de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información a la que tienen acceso en distintos soportes (p. 1).

Entonces, sin los lugares físicos y el acervo necesario que se encuentre al alcance de los usuarios, será mucho más difícil que se logre desarrollar tanto el hábito lector como el pensamiento crítico.

En lo que se refiere específicamente a la biblioteca escolar, la encuesta realizada por el programa Lectura en Espiral de Cuenta con Nosotros Cuentos y Más A. C. tomó en cuenta 177 escuelas de Puebla, Jalisco, Baja California y Querétaro en el ciclo escolar 2013-2014. En ella se registró que sólo 57% de las escuelas cuentan con espacio para biblioteca escolar y, de este porcentaje, sólo 51% de las bibliotecas es visitada y utilizada como tal (Chapela, 2014).

De igual forma, en el colegio que estudiamos no existen visitas a la biblioteca por parte de estudiantes del nivel primaria. Los cinco niños entrevistados mencionaron que no conocen la biblioteca escolar. Los motivos son diversos, desde el desconocimiento de la misma, como la idea de no contar con bibliotecario (aunque sí lo haya), así como la creencia de que la biblioteca le pertenece solo al área de secundaria. En palabras de uno de los alumnos: “No, no vamos. Nunca hemos ido, nunca he ido a una biblioteca”. Otro más menciona: “No, es que no tenemos maestro de biblioteca y creo que está en secundaria”.

La docente y la coordinadora pedagógica señalan que la responsabilidad de gestionar visitas a la biblioteca depende de la coordinadora académica; ambas manifiestan su preocupación por el hecho de que no se estén llevando a cabo las actividades correspondientes en biblioteca escolar, puesto que observan cierto retroceso en hábitos lectores en comparación con ciclos anteriores. Las tres entrevistadas del colegio coinciden en que un punto importante es la carga académica, que como consecuencia provoca la falta de tiempo.

De acuerdo con la ex coordinadora municipal del Programa Nacional de Lectura (PNL), aunque éste ya no exista, se sigue estipulando en la normativa escolar la función de las bibliotecas y el bibliotecario. Sin embargo, la realidad cotidiana es muy distinta. A decir de la ex funcionaria:

Si tú vas a las escuelas vas a ver que las bibliotecas están cerradas, muchas no tienen el acervo, los tienen en cajas [los libros], los tienen en almace-

nes de la escuela, a veces las bibliotecas están hechas almacenes, las usan como comedores. Entonces, de que hay lineamientos y que te dicen cómo se deben utilizar [las bibliotecas] sí los hay, pero aquí es donde tiene que ser el director el que haga la diferencia entre que sea una biblioteca funcional o un almacén de tiliches.

Así, el problema de la falta de uso, existencia y pertinencia de la biblioteca escolar parece estar presente tanto en el ámbito público como privado.

Categoría emergente: Familia. El factor familiar como variable puede ser determinante para el desarrollo o no del hábito lector en los niños. De acuerdo con Cano (2007), citado por Chaparro, González y Caso (2016), el nivel intelectual de los integrantes de la familia es un predictor de los logros del aprendizaje. Si en las dinámicas familiares se promueve la discusión y el interés por la lectura, se contribuye a un mejor desempeño en las actividades académicas.

Las académicas entrevistadas mencionaron algunas posibles causas respecto a la falta de hábito lector y los bajos niveles de comprensión lectora en el país y en la escuela. Hacen referencia a la falta de tiempo y seguimiento por parte de los padres, la falta de interés o apatía por parte de los alumnos, así como el alto precio de los libros en relación con la economía familiar.

También se identificó que aquellos que realizan lecturas en casa buscan disipar sus dudas y extender conceptos, utilizando como fuentes de información al padre, la madre, la abuela y otros familiares. En el caso de no contar con la disposición de éstos, generalmente suelen quedarse con sus dudas.

La docente afirma tener poco apoyo por parte de las familias, sobre todo por el escaso tiempo que los alumnos pasan en familia; mencionó que la mayoría de los niños no cumple con las tareas ni con la retroalimentación de los padres. Por su parte, la coordinadora académica señala que el apoyo suele ser muy diverso; menciona que “hay papás que buscan la manera en que se aprovechen los materiales que *nosotros* ma-

nejamos, y supervisan que el hijo lea, y también hay papás que dicen no tener tiempo”.

Categoría Lectura Dialógica. En la observación no participante se detecta que la ubicación espacial de los alumnos dentro del salón de clases es sentados en mesabancos tradicionales, que se encuentran separados en equipos definidos: cuatro equipos de cuatro niños y uno de cinco. La docente se ubica al frente de la clase, donde está su escritorio. El librero perteneciente a la biblioteca del aula se encuentra en la parte posterior y cuenta con un pequeño espacio de tapetes y cojines. Para una lectura dialógica óptima, las características de esta distribución espacial entre los alumnos y la docente no es la más conveniente, pues se sugiere trabajar en media luna o círculo, con la docente como parte del grupo sin distinción especial.

La comunicación de la docente al alumno es fluida y clara. Generalmente los alumnos opinan sobre el tema con sus compañeros de equipo, lo cual es parte de la modalidad del sistema UNOi¹ que maneja el colegio. Este sistema pretende cambiar la relación vertical —es decir, aquella donde el maestro dice y el alumno escucha—, por un ambiente horizontal, colaborativo y dinámico, donde el estudiante es el centro del proceso.

Durante la hora que duró la observación no participante, una alumna interrumpió un total de seis veces, ya sea a la docente o a algún compañero que tuviera la palabra en ese momento. La docente recurrió dos veces a una técnica —al parecer ya conocida por los niños— donde coloca su mano hacia arriba y todos cuentan hasta tres, esto con el fin de que se guarde silencio para poder escuchar las instrucciones o a algún compañero que participa. En una ocasión la maestra les mencionó que “no podemos hablar al mismo tiempo porque no nos escuchamos”. No obstante, se advirtió la ausencia de una escucha activa por parte de los alumnos.

En lo referente al diálogo y la escucha activa, se identificó mediante la entrevista con la coordinadora académica y las observaciones realiza-

¹ Plataforma digital para el seguimiento académico, trámites escolares y administrativos.

das, que existe cierta conciencia de libertad de expresión. No obstante, muy pocos alumnos escuchan activamente y respetan los tiempos de expresión de sus compañeros. Las entrevistadas conocen y reafirman la relación positiva entre desarrollar el hábito lector y el diálogo o charla para incentivar el pensamiento crítico desde la infancia, sobre todo en lo correspondiente al análisis y la creatividad.

Acercas de la conversación después de la lectura, tres de los cinco alumnos entrevistados mencionaron que no platican con nadie sobre lo que leen. Uno de ellos mencionó que sólo en ocasiones dialoga con su familia; otra alumna admitió dialogar con su abuela, ya que ésta es la persona con la que lee.

En cuanto a los tiempos y espacios para la conversación y el diálogo, la información recopilada mostró que son pocos y dependen de cada docente. Aunque todos los profesores están capacitados en las estrategias del plan de lectura escolar, es poco el tiempo que le dedican, lo cual se pudo constatar en la observación no participante, pues los comentarios que el alumno comparte son poco explorados, aunque sean valiosos como puntos de partida para incentivar la conversación y el debate.

Categoría Pensamiento Crítico. Durante la observación participante pudieron explorarse las cualidades propias del pensamiento crítico, gracias al modelo dialógico que se propone en este proyecto y a una serie de preguntas detonadoras y/o socráticas que se previeron por parte de la investigadora. De esta manera, se pudo percibir que las respuestas a las preguntas planteadas fueron pocas y de tipo aclaratorio. Al finalizar se invitó a los alumnos a expresar de forma amplia sus propias ideas. Algunos lo hicieron, pero sin argumentación; sin embargo, fue enriquecedora la construcción de deducciones y la lluvia de ideas en plenaria.

Se observó que los alumnos tienen la expectativa de ser aprobados por el docente; no obstante, al hacerles la aclaración de que no serían calificados o evaluados, pudieron expresar de forma más libre sus ideas. Les fue fácil expresar lo que no les gustó de la lectura y por qué, aunque difícilmente expresaron lo que sí les gustó y por qué. La docente mencio-

nó que la mayoría de los alumnos son capaces de expresarse verbalmente, pero al momento de escribir sus reflexiones, la redacción es deficiente.

Por otro lado, los libros del sistema UNOi utilizado por el colegio contienen un apartado especial para cada bimestre con ejercicios relacionados con el desarrollo de habilidades mentales, entre ellas las propias del pensamiento crítico, a pesar de lo cual muy rara vez se utiliza. Éste es percibido por los docentes como una actividad extra, o algo que “roba tiempo a los contenidos académicos”, según lo expresado por la docente y la coordinadora académica. La docente también indicó que

es muy difícil que los niños consulten los libros de la biblioteca del aula: no tienen tiempo, hay que cubrir contenidos, tenemos materias extras como Valores, Educación Física, Artes, la carga académica del maestro se va reduciendo y no se alcanza a cubrir, salimos agotados, y en casa no hay la cultura de que lean, son muy pocos los papás que hacen que sus niños lean.

Categoría emergente: Falta de tiempo. Como se puede analizar en la descripción de categorías anteriores, la falta de tiempo es una constantemente referida, tanto por parte de los docentes como de los padres de familia, como obstáculo para el desarrollo del hábito lector, la realización de actividades y la revisión de contenidos relacionados con el pensamiento crítico.

Dos de las entrevistadas manifestaron que existe una sobresaturación de actividades y programas, por lo que el docente se ve rebasado y no alcanza a cubrir todas las metas y acciones administrativas propuestas por la institución educativa. De ahí que el tiempo sea insuficiente para fortalecer los hábitos lectores. Por su parte, la docente indica que

a veces no vienen los papás, viene la nana o los abuelitos, o se la pasan de casa en casa que con la tía, etc. Si el papá no les dice *a ver de tarea, descansa una hora y haces la tarea*, pues no hay un acompañamiento.

Categoría emergente: Percepción de los alumnos frente a la escuela. La percepción de los alumnos entrevistados referente al contexto escolar y

sus preferencias resulta en que disfrutan convivir con maestros y compañeros. Igualmente, les gustan los deportes (en especial el fútbol), las matemáticas y la infraestructura del colegio, es decir los campos grandes y amplitud. Lo que no les gusta es la actitud de algunos compañeros, pues es percibida como grosera. En palabras de los alumnos: “no me gusta que algunos niños sean groseros”, “no me gusta que algunas niñas se porten mal conmigo”. A algunos no les gustan las matemáticas y las tareas. Detecta que ninguno expresó tener interés por la biblioteca, la lectura o las actividades relacionadas con la asignatura de Español.

Categoría emergente: Planes y programas de estudios referentes a hábitos lectores. En cuanto a los planes y programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) referentes al fomento a la lectura, de acuerdo con las entrevistas realizadas, el PNL se diluyó de ser un departamento formal a un simple lineamiento opcional, esto durante el sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018). Ocurre igual en la entrega del acervo bibliotecario a las escuelas, lo cual afecta directamente a la importancia y uso de estos espacios. Asimismo, los libros entregados por la SEP para la asignatura de Español son considerados por la docente del cuarto grado como de contenido escaso, insuficiente y muy básico. Todas las entrevistadas mencionaron que no han recibido capacitaciones por parte del sistema educativo referentes a lectura y pensamiento crítico desde hace varios años.

Cabe destacar que las situaciones favorables de los programas nacionales han sido mencionadas como situaciones pasadas, no vigentes, como capacitaciones para directivos en años anteriores y programas de asociaciones civiles que trabajaron en conjunto con la SEP, así como los inicios de la campaña Rincón de Lectura en 1992 y el acervo entregado durante el sexenio del ex presidente Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012). Se distinguen sí como esfuerzos constantes, pero aislados durante cada sexenio, sin que logren un verdadero impacto por falta de seguimiento. Esta situación se replica con los programas implementados en el colegio.

La coordinadora pedagógica mencionó que se han realizado varios esfuerzos para fomentar la lectura, los cuales han tenido éxito o fracaso

dependiendo de la actitud y capacitación del bibliotecario, así como del costo económico de algunos programas específicos, como el sistema Alfaguara. Según la docente del cuarto grado, en años anteriores se tenía una hora de visita a la biblioteca, se llevaba un registro y la lectura resultaba una actividad interesante. Sin embargo, la biblioteca dejó de funcionar para el nivel de primaria por falta de interés por parte de la coordinación académica, así como por la actitud de quien era bibliotecario en ese momento.

Actualmente se cambió al bibliotecario con la finalidad de activar el espacio para todos los niveles educativos. En la mayoría de los salones, la biblioteca de aula se encuentra en la parte de atrás, y algunas tienen tapetes para leer con más comodidad; no obstante, pareciera un espacio poco aprovechado y consultado. Uno de los motivos registrados es la falta de tiempo para realizar lecturas más recreativas. Aunque se han impulsado distintos esfuerzos, pareciera que el problema no se termina de resolver.

Categoría emergente: Estilo del docente. En cuanto al estilo y características de la docente de cuarto grado, según la observación no participante y entrevistas, se distingue que es más bien directivo, con pocos espacios para otorgar la palabra y libre expresión a los alumnos. El tipo de preguntas que realiza la profesora durante la clase incluyen preguntas abiertas, memorísticas y de indagación sobre conocimientos previos.

La coordinadora pedagógica menciona que “la docente tiene un estilo directivo y le cuesta trabajo permitir la libre expresión de los niños”, lo cual se corroboró con la observación no participante. Uno de los factores mencionados por la ex coordinadora del PNL en Mexicali que interfiere en el desarrollo del pensamiento crítico en la infancia, es la formación de docentes tradicionales y directivos, que no corresponde ni cumple los objetivos que proponía el modelo educativo 2017.

Un aspecto en el que coinciden la coordinadora pedagógica, la coordinadora académica y la experta en educación, es el perfil de las docentes, pues perciben que éstas generalmente no se asumen como lectoras autónomas. Como causas de esto aluden a la falta de modelos lectores,

pues consideran que fueron educadas a su vez en una falta de gusto por la lectura.

Categoría emergente: Escucha activa. De acuerdo con las observaciones y entrevistas, se diagnosticó que los alumnos tienen una escucha activa deficiente. A pesar de que son capaces de expresar ideas, no escuchan atentamente a sus compañeros o docentes, se interrumpen constantemente, y aunque algunos piden la palabra para hablar, otros no lo hacen. Por lo tanto, la docente implementa estrategias tradicionales para ordenar los tiempos y toma de palabra de cada alumno. En palabras de la coordinadora académica: “Los niños están acostumbrados a que tienen la palabra, pero no saben escuchar”. Es urgente reforzar estrategias para generar un diálogo real y construir conocimiento o crítica a partir de éste.

Discusión y conclusiones

La relación entre el hábito lector, la formación del lector autónomo y el pensamiento crítico es un hecho evidente. Sin embargo, existen situaciones que dificultan su desarrollo en los alumnos del cuarto grado del colegio en el que se realizó el estudio. En cuanto a los espacios de diálogo para poder estructurar ideas y expresarlas de manera efectiva, se observan dificultades por el estilo directivo de la docente y la carencia de una escucha activa en los alumnos. Es necesario que exista un ambiente educativo que propicie estos espacios de reflexión e investigación, así como el hábito y frecuencia de actividades que detonen la conversación libre sobre las opiniones y deducciones personales de los otros alumnos.

Además, se observa la urgencia de que se dé a conocer y se utilice el espacio bibliotecario por parte de los niños, pues los distintos participantes confirmaron que los alumnos de primaria no lo usan y cómo la falta de visitas y actividades propias de la biblioteca escolar ha afectado el desarrollo del hábito lector.

Es recurrente el comentario de la falta de tiempo para poder realizar actividades de fomento a la lectura gozosa y el desarrollo de habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y la reflexión. Al respecto, tanto dentro del aula como fuera del ambiente escolar, es poco el tiempo que se destina a estas actividades, e incluso son percibidas como excedentes a la revisión de contenidos. Es de gran importancia sensibilizar a docentes, directivos y familiares sobre lo trascendente e interdisciplinar que puede llegar a ser convertirse en lectores autónomos y críticos desde la infancia.

La lectura dialógica fomenta el hábito y la autonomía de los lectores. Es por medio de la metodología, técnicas y estrategias de la lectura dialógica que se logra desarrollar el pensamiento crítico desde la infancia. Por ello se propone una forma particular de llevar la lectura dialógica, resultado de combinar la metodología de Matthew Lipman y su programa de Filosofía para Niños (FPN), y la estructura y propuestas sobre charla literaria de la mexicana Luz María Chapela. Este formato podría llevarse a cabo como programa permanente y cotidiano en la institución educativa, ya que puede ser replicado por cualquier docente que lo solicite.

Es indispensable asignar un tiempo y espacio para llevar a cabo la charla literaria, en tanto que es un factor igual de importante que la lectura misma. En este sentido, Chapela (2014) menciona que quien ofrece lecturas en voz alta puede ir un poco más allá e invitar al grupo a dialogar, debatir e imaginar en torno a lo escuchado. Es conveniente evitar hacer preguntas memorísticas, dado que ese tipo de interrogantes difícilmente despiertan el pensamiento crítico. La idea es generar un auténtico homenaje al conocimiento y la creatividad e incitar al diálogo sobre temas que pueden relacionarse con los lectores mismos y su interpretación crítica de los textos.

Referencias

Acosta, M. (2018). *El pensamiento crítico y las creencias religiosas* (Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, 2). Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador.

- Aguilar, C., Alonso, M. J., Padrós, M. y Pulido, M. A. (2010). Lectura dialógica y transformación en las comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*.
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: Configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>
- Chapela, L. M. (2014). *Lectura en espiral*. México: Cuenta con Nosotros Cuentos y Más.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: Guía práctica*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Garrido, F. (2012). *Manual del buen promotor. Una guía para promover la lectura y la escritura*. México: Conaculta / Alas y Raíces.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2019). *Módulo sobre Lectura (MO-LEC): Principales resultados*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb19.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). Resultados Nacionales de Logro. México. Resultados Planea 2018. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea/>
- Larrañaga, E. y Yubero, S. (2005). El hábito lector como actitud: El origen de la categoría de falsos lectores. *Revista OCNOS*, 1, 43-60.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Llorens, G. R. F. y Terol, B. S. (2015). Educación literaria, pensamiento crítico y conciencia ética: La composición de Antonio Skarmeta. *América sin Nombre*, 20, 102-109.
- Lozano, R. (2009). Fomento de la lectura en la biblioteca pública 2.0: Una apuesta por la innovación y el riesgo. *Anuario ThinkEPI*, 4, 87-90.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). *Diez notas sobre los sistemas de evaluación de los aprendizajes*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/blog/diez-notas-sobre-los-sistemas-de-evaluacion-de-los-aprendizajes>
- Provincia Marista del México Occidental. (2019). *Maristas: Modelo pedagógico*. México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de Aprendizaje: Lenguaje y Comunicación*. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/ba/prueba_en_linea/
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudios para la educación básica. Recuperado de https://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Valls, R. Soler, M. y Flecha, R. (enero-abril 2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15.
- Young, R. (1993) *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Capítulo 2. Acompañamiento pedagógico: estrategia para favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes universitarios con discapacidad

EDNA GUADALUPE HERRERA CARDIEL
ÉRIKA PAOLA REYES PIÑUELAS
ARIAGOR MANUEL ALMANZA AVENDAÑO

Resumen

El propósito que persigue el presente capítulo es describir el proceso de implementación de una estrategia de acompañamiento pedagógico en un docente del área de Ciencias Sociales de una universidad pública en el noroeste de México. Mediante la realización de un diagnóstico previo, se identificaron barreras para el aprendizaje y la participación, y mediante un caso de estudio se diseñó una estrategia de acompañamiento pedagógico que respondiera a las necesidades detectadas tanto del docente como de un estudiante identificado, como son las barreras didácticas. Tras lo cual se orientó en la planeación de clases, intervención en el aula y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. La intervención consideró seis etapas: (1) evaluación de inicio, (2) observación, (3) discusión de hallazgos, (4) adecuaciones curriculares, (5) implementación y (6) retroalimentación. Después de la implementación, dicha estrategia fue evaluada a partir de la experiencia docente y se concluyó que existieron cambios favorables respecto al diseño e implementación de adecuaciones no significativas en la manera de presentar la información y realizar la evaluación. Se identificaron además barreras estructurales y normativas que requieren atención y seguimiento.

Palabras clave: estrategias de enseñanza, intervención educativa, educación inclusiva.

Introducción

A través de los años la atención a personas con discapacidad o diversidad funcional —este último término utilizado con mayor fuerza en España— se ha destacado con diversos acentos y posturas a partir de declaraciones, conferencias, informes, cumbres y convenciones, tanto internacionales y latinoamericanas como nacionales, que se han preocupado por este grupo social vulnerable. Casanova (2017) hace un recuento de estas perspectivas y subraya como temas centrales: garantizar el acceso a la educación y empleo para todos; contar con derechos y cuidados específicos para que cualquier persona se desarrolle, independientemente de su raza, color u origen étnico; favorecer la participación de una sociedad libre; fomentar la comprensión, tolerancia y amistad entre grupos raciales, étnicos y religiosos; volver la educación superior accesible para todos; generar propuestas de incremento de servicios orientados a elevar la calidad educativa con la adopción de medidas para reducir las desigualdades y promover una cultura de la no discriminación, entre otros.

Lo anterior ilustra el impulso e interés de organismos externos a las instituciones de educación superior (IES) por dar cabida y atención a estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias. Sin embargo, a pesar de este esfuerzo llevado a cabo durante décadas, las acciones han sido insuficientes. Reyes (2019) explica cómo la igualdad de oportunidades es necesaria e indispensable; empero, las enormes desigualdades sociales y la pobreza son elementos que interfieren en el acceso de estudiantes a niveles previos, lo cual provoca que un número más reducido de estudiantes logren estar listos para ingresar a una universidad. Por lo demás, no sólo se requiere de oportunidades y acceso a la educación superior, atender las necesidades de tipo arquitectónico y el desarrollo de normas y leyes universitarias, sino que ahora se añaden las relacionadas con el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como coadyuvar a la consecución de los objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza.

Un factor clave en la inclusión adecuada de estos estudiantes consiste en involucrar al docente en el proceso de inclusión de alumnos con

discapacidad de modo que se sepa agente de cambio en la disminución de las barreras en el proceso de aprendizaje, una vez informado de las características y necesidades de los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Fernández, 2012).

Desde la perspectiva actual de la inclusión educativa, la participación del docente como agente de cambio debería ser mayor, dado que en comparación con las perspectivas teóricas previas (llámense “modelo tradicional” y “rehabilitador”, entre otros), el foco de análisis es más amplio, ya que no se concentra en la dificultad que el estudiante experimenta para cumplir con el currículo, sino en analizar cuáles son las barreras que interfieren en el aprendizaje. Una de las categorías de estas barreras es la asociada con las didácticas en las prácticas educativas, de ahí que explorar cómo trabajan directivos, docentes y equipos de apoyo de la escuela permite conocer si éstas favorecen o no las experiencias de aprendizaje (Andújar y Rosoli, 2014).

El docente, así como el resto del equipo del centro educativo, es copartícipe en fomentar la inclusión educativa; y la ausencia de una formación incluyente en docentes, directivos y estudiantes provoca que vean como ajenas las ventajas de un ambiente inclusivo, tales como fomentar una actitud tolerante y comprensiva, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la implementación de diversas estrategias docentes, así como aumentar el grado de adaptación a situaciones desconocidas y adversas (Gallegos, 2011). Al respecto, Paz-Maldonado (2020) concluye, tras la revisión sistemática de la situación de estudiantes universitarios con discapacidad, que es necesario articular programas de formación de docentes universitarios que impulsen el desarrollo de competencias orientadas a detonar cambios significativos en los espacios de aprendizaje.

Por otro lado, y relacionado con la participación e interés de los docentes en el tema de la atención a personas con discapacidad, Herrera y Reyes (2020) sostienen, en un estudio sobre las percepciones de docentes universitarios ante la presencia de estudiantes con diversidad funcional en el aula, que prevalece en los profesores un interés y preocupación por el tema y reconocen incluso áreas de oportunidad en el proceso de

enseñanza-aprendizaje. En contraparte, en una visión más amplia, Swartz, López, Louque y Swartz (2018) señalan que, por un lado, las IES pueden estar realizando esfuerzos a nivel macro a favor de la inclusión educativa, mientras que, por el otro lado, en la dimensión micro, se depende de la voluntad de docentes y administradores para el logro de los objetivos.

Como se ha mencionado, uno de los actores involucrados en el proceso de inclusión de los estudiantes es el docente, quien puede mejorar la experiencia de aprendizaje del alumno mediante la eliminación de barreras u obstáculos cuando está a su alcance y colaborar así con su integración (Fernández, 2012). Hablar de barreras en este contexto se refiere a la existencia de condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas y actitudinales dentro del sistema educativo que se reconocen como limitaciones que impiden el aprendizaje y la participación de todos los alumnos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Asimismo, las barreras para el aprendizaje consisten en todos aquellos factores que dificultan la apropiación de nuevos conocimientos en estudiantes, ya sea en las esferas institucional, social, cultural o política, entre otras (Sandoval, Simón y Márquez, 2019). Estas barreras pueden ser arquitectónicas —u obstáculos físicos de acceso y movilidad al espacio de aprendizaje—, barreras comunicativas —problemas relacionados con la comunicación entre los alumnos y el docente— y pedagógicas, ya sea por la ausencia o inadecuación de ajustes al currículo (Mella, Díaz, Muñoz, Orrego y Rivera, 2014). Por su parte, la SEP (2019) las agrupa recientemente en estructurales, normativas y didácticas en la estrategia nacional de educación inclusiva.

En cuanto a las estrategias educativas —que son aquellas donde el docente puede incidir para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación—, se trata de las adecuaciones curriculares, las cuales buscan responder a las necesidades específicas y a las posibilidades de cada estudiante.

El currículo está influido por el contexto y la situación histórica particulares. En su abordaje básico, puede comprenderse como los conoci-

mientos que se desea transmitir a los alumnos, aunque una definición más compleja añade que los componentes del proceso educativo a considerar dentro del currículo son: objetivos, métodos utilizados y criterios de evaluación (Arnaiz, 1999). En ese sentido, modificar alguno de estos componentes significa realizar adecuaciones curriculares.

Las adaptaciones curriculares son por excelencia una de las estrategias más frecuentes para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en función de las necesidades y posibilidades reales de este tipo de alumnos. En general, se dividen en tres tipos de adecuaciones: (i) de acceso al currículo, con apoyos arquitectónicos para que cualquier persona —incluyendo a las que presentan algún tipo de discapacidad, pero también, adultos mayores, personas de estatura baja o mujeres embarazadas— pueda orientarse, desplazarse y usar los bienes muebles e inmuebles, así como los apoyos didácticos y de acceso a la información, es decir, los recursos o dispositivos utilizados por las personas con discapacidad o alguna condición especial para leer, escribir o comunicarse, que incluyen sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, uso de sistema braille y lenguaje de señas, entre otras; (ii) no significativas, que son cambios que no afectan al currículo y se encuentran orientadas al ajuste o modificación de diversos elementos del plan de la clase del docente para favorecer por igual a todos los alumnos del aula, respondiendo a las diferencias individuales sin afectar los contenidos básicos del currículo (por ejemplo: otorgar más tiempo al estudiante o incorporar otras actividades para que el estudiante logre adquirir la competencia o contenido), y (iii) significativas, que implican cambiar o eliminar objetivos y, por ende, los contenidos del currículo se ven afectados (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015). Cabe destacar que Cruz y Casillas (2017) señalan que, en relación con las experiencias de adaptaciones curriculares para estudiantes universitarios, los docentes no consideran viable que sean significativas, es decir, que los docentes están de acuerdo con las modificaciones mientras la competencia general o los objetivos no se vean afectados.

El proceso de adecuación curricular para estos estudiantes requiere de un seguimiento puntual con el docente que permita primero identi-

ficar las barreras en el aprendizaje y el tipo de adaptaciones curriculares que pueden ser viables, y después monitorear si las modificaciones planteadas están funcionando; de ahí que, como señala Cardozo (2016), el acompañamiento pedagógico como estrategia busca mejorar la práctica docente mediante un monitoreo o supervisión sin juicios de valor.

En nuestro caso, la estrategia de acompañamiento pedagógico pretende que los docentes sean capaces de autoevaluar su labor en las aulas, esto con la finalidad de observar y considerar los avances y progresos de los estudiantes en cuanto a sus aprendizajes efectivos. Para tal efecto, gracias a esta estrategia se reflexiona de manera conjunta y se proporcionan las orientaciones pertinentes y adecuadas para mejorar los aspectos críticos hallados, tanto en la práctica docente como en los aprendizajes de los estudiantes (Fernández, 2018).

Por otro lado, a manera de contextualización de la incorporación de estudiantes con discapacidad a la educación superior en México, los programas de inclusión ofrecen cobertura parcial a los estudiantes con discapacidad. En un comparativo entre los datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y con los del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Swartz et al. (2018) concluyen que el número de estudiantes con discapacidad que se encuentran matriculados en las universidades no concuerda con el número de los elegibles. Asimismo, Cruz y Casillas (2017) señalan que la reacción de las IES en México es lenta, cuando incluso no se reconoce la presencia de estudiantes con discapacidad y, por tanto, se hace poco para brindar condiciones de equidad y permitir su desarrollo educativo pleno, lo cual preserva el modelo rehabilitador y segregacionista que prevalece en los niveles educativos previos.

Pese a esta reacción a destiempo por parte de las IES, algunas de ellas —en respuesta a organismos externos o a la presión social— han iniciado el desarrollo de políticas y acuerdos que en un primer momento se han volcado a atender el tema de la accesibilidad, que es definida como las características que permiten que los espacios, los recursos materiales y el currículo sean utilizados sin dificultades por cualquier individuo, independientemente de sus condiciones particulares (Aragal, 2010); es

decir, que la limitan sólo al acceso a la universidad y a los espacios, gracias a la adaptación de rampas, espacios de estacionamiento para personas con discapacidad y elevadores, entre otras. Sin embargo, en cuanto al acceso a la universidad, éste se encuentra en ocasiones supeditado al tipo de discapacidad y a la naturaleza de la disciplina (Cruz y Casillas, 2017).

En el caso de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), un aspecto relacionado con la inclusión educativa es la conformación del Comité de Equidad (Cuamea, 2013), que está facultado para proponer el acceso de alumnos con base en consideraciones sociales, humanitarias y de salud, entre las que se encuentra la presencia de alguna discapacidad; empero, el ingreso de los estudiantes con discapacidad también se da vía la convocatoria regular (Vásquez, 2018). Asimismo, se han conseguido apoyos a estudiantes con discapacidad auditiva y visual con intérpretes de señas (“Entregan apoyos a estudiantes”, 2017), y en bibliotecas se ofrece el servicio de impresoras en braille (“Ofrecen bibliotecas centrales”, 2018), por citar los esfuerzos que desde la gestión rectoral se han promovido; aunque desde algunas unidades académicas también se han desarrollado respuestas a otras necesidades de estudiantes y docentes, con programas que de manera transitoria o periódica los han apoyado (Vásquez, 2018).

La educación inclusiva busca garantizar una educación de calidad en el sistema educativo común a todos los alumnos, sin excepciones (Marchesi, 2017). Al respecto, en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2023 de la UABC (2019) se busca garantizar la educación inclusiva, lo cual está alineado a la Agenda 2030; además está planteada como uno de los principios transversales denominado “Equidad”, y dentro de la política “Procesos formativos” se ubica una estrategia orientada a estimular la participación de los universitarios en la generación de ambientes de aprendizaje y de convivencia inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad.

Sin embargo, pese a que en la UABC el tema de la inclusión educativa se encuentre en el PDI como estatuto escolar, además de que se ha invertido en adaptaciones en accesibilidad y apoyos diversos a las personas con discapacidad auditiva y visual, no se ha determinado un

protocolo de acción a nivel institucional para la inclusión educativa de personas con discapacidad en la universidad que dé cuenta del proceso que llevaría un estudiante con algún tipo de discapacidad o condición especial.

Por lo anterior, el presente trabajo describe la implementación de una estrategia de acompañamiento pedagógico para asesorar al docente en el diseño y ejecución de adecuaciones curriculares no significativas que darán la pauta para atender en el aula las necesidades particulares de estudiantes con dificultades en el proceso de aprendizaje, de tal manera que esta estrategia favorezca la inclusión educativa universitaria a partir de la detección de las barreras en el aprendizaje y la participación en la dimensión de la didáctica en las prácticas educativas y cotidianas dentro del entorno escolar. Además, otra de las finalidades es que los involucrados en el proceso educativo —como académicos, directivos y estudiantes— se vean beneficiados al fomentar un aprendizaje centrado en impulsar y fortalecer las habilidades de cada alumno, así como disminuir las limitaciones o barreras en el aprendizaje. Por lo demás, esto estaría en consonancia con uno de los ejes rectores de las actividades institucionales de la UABC, el cual hace hincapié en la inclusión educativa como la guía de desarrollo de funciones que eviten la discriminación de cualquier tipo a través de la procuración de niveles equitativos de aprendizaje para todos los alumnos (UABC, 2019).

Finalmente, se pretende abonar a la comprensión del tema de la inclusión educativa y la posibilidad de dar respuesta a las problemáticas que enfrenta un docente. De ahí que se plantee como objetivo:

- Describir el proceso de implementación de un programa de acompañamiento pedagógico que ayude a desarrollar adecuaciones curriculares no significativas en atención a un contexto en el que se detectan barreras didácticas para el aprendizaje y participación en las prácticas educativas y cotidianas en la asignatura de Introducción a las Ciencias Sociales, ubicada en la etapa de formación básica del mapa curricular de un programa educativo de la UABC.

Método

El presente apartado constituye la descripción de los dos participantes: el estudiante identificado y el docente, así como del procedimiento para establecer un programa de acompañamiento pedagógico con la descripción de las seis etapas que lo conforman. Cabe destacar que a este estudio le precede el diagnóstico reportado por Herrera y Reyes (2020), el cual concluyó, entre otros aspectos, la pertinencia y necesidad de aplicar una estrategia de acompañamiento pedagógico para atender las necesidades detectadas en los docentes de una facultad del área de las Ciencias Sociales y Humanidades.

Participantes. Los participantes del estudio fueron el estudiante identificado (estudiante E) y el docente de asignatura (docente M).

Perfil del estudiante identificado E. Este perfil se elaboró a partir del contacto con el estudiante E, con la intención de conocer su opinión sobre sus clases. En una entrevista abierta, el estudiante indicó tener dificultades principalmente con las clases que involucran el conocimiento de términos y teorías de las ciencias sociales, así como en la clase de Estadística. Los motivos que identifica son: la dificultad para entender las matemáticas y los problemas para mantener su atención enfocada en clases donde sólo habla el docente. Por otra parte, manifiesta sentirse muy cómodo en la clase de Educación Sexual, donde el docente utiliza un lenguaje más comprensible y por ello es más interesante. Durante el proceso del estudio, E se encontraba en medio de una evaluación por parte del departamento de Orientación Educativa de la facultad para emitir un diagnóstico. Se busca en este momento detectar barreras para el aprendizaje y la participación del contexto donde se ubica, en este caso el aula, las cuales más adelante se ponen en evidencia en las fases de evaluación de inicio y observación, tales como: problemas para comprender el contenido de la clase (principalmente cuando el docente utiliza técnicas tradicionales como la conferencia); dificultad para manejar conceptos complejos y teorías; necesidad de trabajar siguiendo pautas y

estructuras claras que ofrezcan un orden, así como problemas en la interacción social.

Perfil del docente M. El docente M fue seleccionado como el participante del acompañamiento pedagógico, dado que expresó interés y necesidad de apoyo para atender al estudiante E en la asignatura Introducción a las Ciencias Sociales, de la cual es titular. El docente M cuenta con una formación académica en Sociología con una trayectoria enfocada a Ciencias Sociales Aplicadas, particularmente en el sector del desarrollo regional. Imparte clases en los programas educativos de la etapa básica y también en la disciplinaria desde hace más de 20 años, con las asignaturas Introducción al Pensamiento Científico, Introducción a las Ciencias Sociales y Sociología Rural, entre otras. Al entrevistarle, el docente M indicó que ha tenido experiencia con estudiantes con algunas dificultades en el proceso de aprendizaje asociadas quizá a algún tipo de discapacidad; él se refiere a ellos como estudiantes que se veían “raros”, de modo que desconocía realmente qué discapacidad o trastorno presentaban. Además, refiere que en más de una ocasión tuvo problemas al atender a estos alumnos, e incluso fue agredido físicamente por un estudiante. Aunado a esto, menciona que nunca se le ha informado con anticipación que tendrá estudiantes con alguna condición especial, hecho que le causa cierta incomodidad. Reitera sentirse incapaz de atender a estudiantes que presentan notables y diversas dificultades en el aprendizaje o bien una discapacidad; expresa repetidamente “no tener las habilidades ni el conocimiento necesarios para desarrollar la capacidad de atención adecuada”. Asimismo, observa una segregación hacia estudiantes con discapacidades o trastornos, y asegura que es una situación que él puede ver con el alumno E. Inicialmente se analizaron las planeaciones del docente, y de manera preliminar se identificó una escasa organización y planeación de sus clases, por lo cual es importante revisar oportunidades de apoyo en esta área en especial.

Procedimiento. La estrategia de acompañamiento pedagógico se conforma por seis etapas: (1) evaluación de inicio, (2) observación en el aula, (3) discusión de hallazgos, (4) adecuaciones curriculares no significati-

vas, (5) implementación y (6) retroalimentación, las cuales estuvieron a cargo de una maestra en Educación. A continuación se describe cada una de ellas.

Etapa 1: Evaluación de inicio. Con apoyo del departamento de Orientación Educativa, se ubicó a un estudiante de licenciatura que hubiese sido referido por alguna situación que ameritara una intervención en esta área, así como a un docente titular de una de las asignaturas que cursara ese alumno, a quien se contactó y explicó el estudio, y una vez aceptado, firmó el consentimiento informado. Posteriormente, se construyeron los perfiles de ambos actores con la finalidad de contar con datos que hicieran posible la personalización del acompañamiento pedagógico.

Etapa 2: Observación. En esta fase se llevaron a cabo tres observaciones: (a) la inicial, haciendo hincapié en las estrategias didácticas implementadas por el docente, (b) haciendo hincapié en las reacciones del estudiante ante las estrategias utilizadas por el docente, y (c) con la aplicación del sociograma para dar cuenta de las relaciones entre los estudiantes que conforman el grupo. La finalidad de esta última etapa fue determinar que la elección del docente M era la idónea para implementar el acompañamiento pedagógico, en tanto que se identificaron áreas de oportunidad que podrían tratarse a partir del acompañamiento, lo cual consistía en que privilegiaba estrategias expositivas, es decir, aquellas que colocan al profesor como el centro de atención y en donde el estudiante E tiene poca o nula participación. En esta clase, el grupo se conforma de 40 estudiantes; la totalidad cursa según el mapa curricular del programa educativo la etapa de formación básica. Por otro lado, en la clase impartida por el docente M prevalecen actitudes generalizadas de desinterés y apatía, como hablar en clase mientras el docente se encuentra impartiendo contenidos o realizar tareas de otras asignaturas.

Etapa 3: Discusión de hallazgos. Se estableció una reunión para mostrar al docente M los hallazgos de las observaciones e información de la indagación con el estudiante E con la finalidad de llegar a acuerdos que se tomaran en consideración para la siguiente etapa. Se le reiteró que los beneficios no sólo pueden impactar en el desempeño del estudiante E,

sino que abonarían también en favor de los demás estudiantes, así como a sus actividades como docente.

Los acuerdos entre asesor y docente para la generación de adecuaciones fueron:

1. Establecer un formato para planificaciones: facilita el establecimiento de objetivos y actividades contempladas.
2. Adecuar la presentación de la información con herramientas visuales: con la finalidad de mostrar pautas claras que den sentido o coherencia del seguimiento de los temas.
3. Utilizar el momento de actividad grupal con más intervención docente: él tendrá un papel activo en las actividades destinadas a mejorar la dinámica grupal.
4. Adecuar el tipo de evaluación: permitir la integración de estrategias que sean alternativas al examen escrito, anteponiendo el proceso y evidencias que pongan en práctica las competencias de la asignatura.

Etapa 4: Adecuaciones curriculares (no significativas). Los acuerdos se formalizaron en un formato para realizar la planeación de clase. El diseño de este formato se construyó mediante el consenso entre asesor y docente, integrando puntos que considerara clave para su utilidad, tales como: indicador de fecha y de tema, competencias que debe lograr el estudiante, actividades y estrategias para alcanzar dichas competencias (aquí se realizaron las adecuaciones curriculares no significativas referentes a la presentación de la información), productos, evaluaciones y finalmente tareas.

Etapa 5: Implementación. Una vez establecidas las adecuaciones curriculares en la planeación se procedió a la implementación de la nueva modalidad en clase. En esta etapa se realizaron nuevamente observaciones con la finalidad de reportar cómo el docente M implementó las adecuaciones no significativas (en la manera de exponer la información y de dirigir las actividades de clases). Al finalizar las sesiones se realizó una retroalimentación al docente con objeto de brindarle pautas para la pla-

neación de las siguientes clases. De manera positiva, hubo aspectos que mostraron que las adecuaciones curriculares no sólo beneficiaban al estudiante identificado, sino que eran un apoyo para todo el grupo involucrado. Por una parte, el docente tomaba en cuenta las necesidades del estudiante E, así que durante el desarrollo de sus clases procuraba mantener una secuencia de ideas clara y realizaba anotaciones en el pizarrón con la finalidad de dejar plasmadas las ideas principales.

Aunado a lo anterior, los cambios en la didáctica del maestro resaltaron con actividades donde involucraba a todos los estudiantes a partir de cuestionamientos que dirigían la clase, así como al utilizar los argumentos que exponían para dar sentido al tema que se abordara. El estudiante identificado participaba con frecuencia, aunque hubiera muestras físicas de nerviosismo al hacerlo, como rasguñarse las manos o rascar insistentemente sus piernas. La dinámica de grupo cambió, con mayor frecuencia se utilizaron estrategias como círculos de discusión o trabajo en equipo en donde se pedía que llegaran a conclusiones y se expusieran en grupo sus ideas. La implementación de tecnologías se hizo presente cuando el maestro comenzó a utilizar videos y herramientas digitales, como la plataforma Google Earth, con el propósito de ser más ilustrativo en sus explicaciones.

Una de las adecuaciones de mayor impacto fue la establecida para el trabajo final, para el cual el docente les ofreció varias opciones a los estudiantes para ilustrar todos los temas vistos en clase, así como asesorías para la elaboración del mismo. Los estudiantes podían elegir entre realizar un video, un análisis de notas periodísticas, una presentación o un ensayo. Durante estas asesorías el estudiante E constantemente se acercó con dudas y avances al docente, aunque cabe destacar que ningún otro estudiante solicitó el apoyo. Por otra parte, en esta etapa se identificaron aspectos relacionados con los compañeros de E, ya que, si bien este último se vio beneficiado con las estrategias, la actitud del grupo hacia él no fue del todo positiva o incluso ocurrió que lo segregaran, en especial cuando trabajan en equipos o hay actividades que involucran un juego. Por lo demás, algunos estudiantes no desean trabajar con el estudiante E y así se lo han hecho saber al docente.

Etapa 6: Retroalimentación. Finalmente, se revisaron los resultados de la intervención para determinar si los objetivos planteados habían sido alcanzados. Para ello, en primera instancia se realizó una comparación entre el registro de las primeras dos sesiones y las últimas dos (mediante una lista de chequeo y una entrevista al docente a manera de autoevaluación) Posteriormente, una entrevista con el docente permitió confirmar si su percepción era distinta después de la intervención.

Resultados

A continuación se describe la evaluación del programa de acompañamiento pedagógico a partir de una lista de chequeo de observación en el aula y una entrevista al docente.

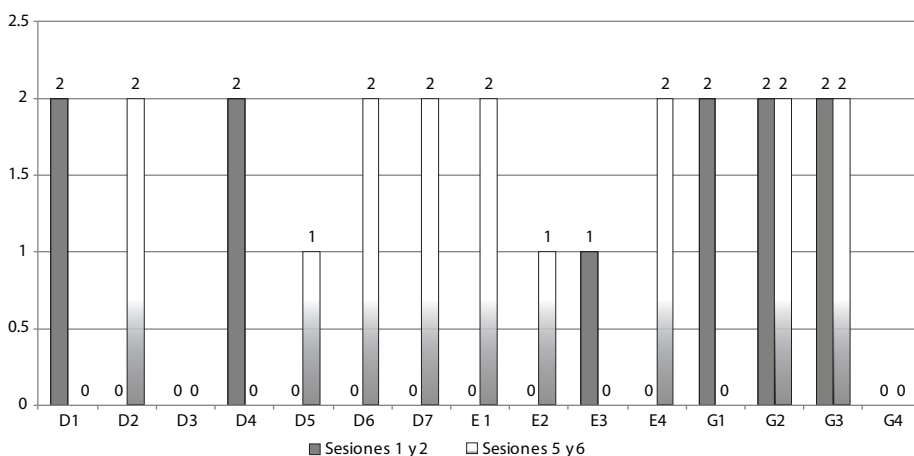
Mediante una lista de chequeo diseñada para evaluar cada sesión en el aula, a través de un listado de acciones que realizan el docente, el estudiante E y el grupo, se hizo un registro cuantitativo de lo que sucedió y no sucedió durante el acompañamiento pedagógico, gracias a la cual es visible cómo, en comparación con el inicio de la intervención, el estudiante E aumentó sus participaciones y utilizó las adecuaciones implementadas por el docente M. Por otro lado, también se documentó cómo ocurrió la actitud de segregación hacia el estudiante E por parte del grupo, así como el bajo aprovechamiento del grupo (aspecto que el docente M señaló reiteradamente).

En la Figura 1 se presenta un conteo de las acciones que se manifestaron en las sesiones 1 y 2 y en las últimas dos (5 y 6), registradas a partir de la lista de chequeo, de manera general la intervención ha beneficiado al docente y al estudiante E, en relación con el docente la diversificación en la enseñanza se hace evidente al utilizar notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia, incorporar algún tipo de apoyo audiovisual o tecnológico e integrar las asesorías para temas con dudas o apoyo para el trabajo final, en el caso del estudiante E también mejoró en algunos aspectos tales como la calidad de las intervenciones y el beneficiarse de las asesorías propuestas por el docente; sin embargo, en el grupo se man-

tuvieron constantes la presencia de comportamientos asociados a desinterés tales como dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver, al igual que la escasa participación grupal.

Figura 1. Acciones presentadas en las primeras dos sesiones y últimas dos de la intervención.

D1 = El docente utiliza el discurso como única estrategia; D2 = El docente utiliza notas de pizarra y esquemas gráficos como estrategia; D3 = El docente utiliza tecnología como estrategia (videos, plataformas y correo); D4 = El docente utiliza espacios alternos al salón de clase; D5 = El docente cambia la organización de mesabancos en clase; D6 = El docente utiliza el formato enriquecido para planear la clase; D7 = El docente integra las asesorías; E1 = El estudiante E acude a las asesorías; E2 = El estudiante E trabaja de manera individual en actividades que requieren la formación de equipos; E3 = La participación del alumno E presenta escasa conexión entre ideas; E4 = La participación del alumno E es adecuada a la situación social; G1 = Muestran inquietud algunos compañeros hacia el comportamiento del estudiante E; G2 = Los estudiantes manifiestan comportamientos asociados al desinterés (tales como dormir en clase, hacer actividades o tareas de clases distintas, utilizar redes sociales, salir de clase y no volver); G3 = Escasa participación grupal, y G4 = El grupo acude a las asesorías.



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se realizó una evaluación de la experiencia docente mediante una entrevista. Para su mejor comprensión se presenta el análisis de la información en función de tres aspectos: antecedentes, cambios y percepción del docente.

Antecedentes. El docente M indica que en toda su trayectoria no había tenido una experiencia similar al acompañamiento pedagógico. Describe su trabajo previo como empírico, con preferencia a adaptarse a la si-

tuación en vez de generar planificaciones: “porque soy más empírico en mis clases y me voy, o sea, de pronto la clase puede girar, ya que me adapto a las circunstancias”.

Para él, el acompañamiento sugiere un trabajo colaborativo, el cual considera que cada vez es menos visible en la facultad: “antes había más colaboración, ahorita ya no”.

Cambios. Se expresan los cambios que el docente identifica a partir del proceso de acompañamiento pedagógico en dos segmentos: cambios vistos por las adecuaciones realizadas (adecuaciones) y cambios debidos al uso del formato para planificar clases (formato).

Respecto a las adecuaciones, el docente comenta cómo en general el trabajo realizado se puede continuar implementando: “es necesario que se apliquen, principalmente aquellas que se refieren al ordenamiento de temas, preguntas y asignaciones de tareas a los alumnos para llevar un seguimiento”.

Si bien las adecuaciones buscaban responder a las necesidades identificadas en el estudiante E, se había previsto que el resto del grupo sería beneficiado; sin embargo, no fue así. El estudiante E destaca por haber aprovechado las herramientas implementadas, pero fue el único que logró concretar el trabajo final: “la entrega del único trabajo final correspondía precisamente a este estudiante identificado con necesidades especiales... sí logró cumplir con un nivel de compromiso aprovechando las herramientas”.

Acercas del resto del grupo, el docente observó un desempeño por debajo de lo esperado: “la respuesta del grupo no fue la esperada... tengo que decirlo: tienen un nivel mínimo y no lo puedo aceptar, pero lo tengo que reconocer”. Lo anterior corresponde con los comentarios que constantemente expresó el docente referente a la apatía y desinterés mostrado por los otros estudiantes.

Por otra parte, se abordó el uso del formato sugerido para planificar clases, ya que este rubro no contaba con una metodología. Comenta que era una actividad nueva para él, pero a la que le encontró utilidad para el desarrollo de las sesiones:

Yo no soy de formatos, pero éste me dio mucha luz [sobre] cómo plantear las preguntas de los temas, que son básicas; yo lo diría [que es] como un ordenamiento que debe uno de tener para no ir sin nada... es un ejercicio útil, pero no estaba acostumbrado.

Percepción del docente. El proyecto de intervención ha producido cambios en dos sentidos: en las actividades desarrolladas por el docente, que a su vez impactan en la percepción de sus propias habilidades. Respecto a los cambios desarrollados por el docente se implementó el formato de planificación sugerido para organizar y especificar el objetivo de los temas; es decir, tener claro qué conocimiento debe lograr el estudiante, así como las actividades que se desarrollan para el alcance de tal objetivo.

Por otra parte, el docente M destaca que no percibe un trabajo colaborativo en la facultad, lo cual —según su perspectiva— se hace visible en los pocos equipos de trabajo:

No sabemos trabajar en equipo, y sobre todo interdisciplinar... Yo creo que tenemos que reunirnos las academias: de Psicología, de Educación, de Sociología... no nada más en las coordinaciones de las carreras, para hablar de esto ¿no? Es decir, tenemos problemas de capacidades diferentes, problemas de otras culturas de estudio que deberían integrar las disciplinas y que cada quien tome una parte del todo, pero no aisladas.

Además, el docente participó activamente en el diseño de este formato, sugiriendo qué apartados deberían considerarse para su estructura. En las sesiones de retroalimentación y generación de adecuaciones curriculares no significativas se mostró proactivo y en general aportó opciones para implementar cambios en la presentación de la información. Modificó también la evaluación final, restando valor al examen ordinario y proponiendo la entrega de un proyecto libre que cumpliera con determinados criterios: inclusión de teorías del cambio social y formato APA. Para lograr lo anterior, se consideró la programación de asesorías, lo cual fue un elemento sugerido por el docente y aprovechado por el estudiante E. Hubo un aumento notable en las participaciones del

estudiante identificado y, de acuerdo con el docente, fue evidente la mejora en la calidad de los trabajos que realizó.

Por otro lado, en opinión del docente, estas adecuaciones colaboraron en la orientación del resto del grupo, porque algunos estudiantes del mismo modo se vieron beneficiados con estas adecuaciones no significativas. Con todo, refirió que aún prevalecen actitudes de rechazo hacia el estudiante E, tales como no considerarlo en la conformación de los equipos, entre otras.

A manera de cierre, el docente dio su opinión respecto a dos aspectos relevantes: su experiencia en el proceso y acerca del panorama que percibe en la facultad. El docente M ve en el acompañamiento pedagógico un apoyo que complementa su trabajo y ayuda a solventar dudas: “¡Muy bueno!, me hizo recordar que de pronto los maestros empiezan a platicar las dudas que uno va teniendo... en sí me refiero a que el acompañamiento es más apoyo”. Aunque su opinión deja ver la aceptación del acompañamiento y sus ventajas, al docente le parece indispensable señalar que como unidad académica hay asuntos que deben atenderse, pues interfieren con un apropiado ambiente inclusivo, particularmente entre los estudiantes que pertenecen al tronco común:

Veo una insensibilidad hacia sus capacidades y eso es grave porque se supone que somos humanistas. Como sociólogo veo una exclusión marcada y esa exclusión no me gusta, y yo sí quisiera hacer algo para evidenciarlo y hacer conciencia con los de nuevo ingreso.

Conclusión

El presente trabajo buscó describir el proceso de implementación de un programa de acompañamiento pedagógico que ayudara a desarrollar adecuaciones curriculares no significativas en la atención de un contexto en el que se detectaron barreras didácticas para el aprendizaje y participación en las prácticas educativas cotidianas dentro del entorno escolar. Y permite concluir, en primera instancia, que es visible en los

docentes la búsqueda de estrategias para apoyar al alumnado mediante su práctica pedagógica; sin embargo, prevalece la necesidad de desarrollar habilidades en la detección de las barreras en el aprendizaje y la generación de estrategias que se enfoquen en disminuirlas o eliminarlas, en especial aquellas que son metodológicas —es decir, referentes al diseño de adecuaciones curriculares. De ahí que nazca el interés por implementar un acompañamiento pedagógico que se ajuste a las características de un caso particular.

El proceso de acompañamiento pedagógico consiguió una participación activa, una colaboración donde el docente fungió como fuente de experiencia, de modo que las propuestas de modificaciones o adecuaciones surgieron y fueron realizadas por este actor. Esto último es parte fundamental en la implementación del acompañamiento de este tipo en docentes (Fernández, 2018).

Apoyar al docente en el desarrollo o fortalecimiento de habilidades relacionadas con la didáctica permite formar profesores activos que generen soluciones y estrategias de atención, más allá de recibir indicaciones y ser receptores de conocimientos. Por otra parte, ampliar su campo de acción hacia la atención de las barreras educativas sociales es una oportunidad latente que en ocasiones se da por atendida, en especial en instituciones de educación superior. Informar y capacitar a la comunidad universitaria debe ser una labor continua en la mejora de las condiciones de inclusión educativa.

Por lo demás, la implementación del acompañamiento pedagógico se relaciona con la profesionalización docente y al mismo tiempo supera las críticas hacia ésta respecto a procesos de formación desvinculados de las problemáticas reales de la comunidad educativa (Martínez y González, 2010). De ahí que, como propuesta para la mejora de las condiciones en la facultad donde se realizó el estudio respecto a la formación y actualización docente, implementar un acompañamiento pedagógico puede representar una oportunidad para brindar capacitación personalizada a la planta docente. No obstante, contar con un equipo de profesionistas que se dedique a realizar los acompañamientos implica ciertos recursos humanos y económicos, lo cual depende directamente del pre-

supuesto que le sea otorgado a la facultad. Por ello, se sugiere que una estrategia que podría considerarse es la vinculación con el departamento de Formación Profesional y Prácticas Profesionales, para establecer un programa en el cual estudiantes de etapa terminal de las carreras de Educación, Psicología, Psicopedagogía y otras disciplinas afines, puedan desarrollar sus prácticas profesionales recibiendo una formación para ser asesores en programas individuales de acompañamiento pedagógico. Asimismo, se podrían emprender campañas de información sobre inclusión educativa y diversidad a docentes y estudiantes, con la finalidad de reducir las barreras metodológicas y actitudinales en la facultad.

Como señala la SEP (2019), se requiere de una búsqueda ininterrumpida de diferentes maneras de responder a la diversidad que cada institución enfrenta, es decir, que no existe una única fórmula, pero una de las claves es la participación de toda la comunidad educativa (directivos, docentes, equipos de apoyo, padres y madres de familia, alumnos, administrativos) para con ello llegar a la coplaneación, coenseñanza y la coevaluación.

Finalmente, el trabajo colaborativo entre docentes mediante la formación de redes de apoyo, como lo fue esta experiencia, es una oportunidad para generar espacios que permitan compartir experiencias en torno a la atención de un contexto que tiene barreras en el aprendizaje, en un ambiente de confianza y en el que otros profesores que tienen menor experiencia en el tema no sientan que son evaluados o incapaces de realizar adecuaciones curriculares por su cuenta.

Referencias

- Arnaiz, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 39-61). Salamanca: Amarú.
- Andújar, C. y Rosoli, A. (2014). Enseñar y aprender en la diversidad: Iniciales el desarrollo de centros y aulas inclusivas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica: Educación inclusiva* (pp. 47-69). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

- Aragal, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Madrid: Cinca.
- Cardozo, R. (2016). *Acompañamiento pedagógico como estrategia para mejorar el desempeño docente en las aulas del PRITE "Amor y Esperanza" 001, Ugel Chota de la región Cajamarca* (Tesis de especialidad). Recuperada del repositorio del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (Acceso núm. 2018-04-04T04:25:02Z).
- Casanova, M. (2017). *Educación inclusiva en las aulas*. España: La Muralla.
- Cruz, R. y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/95>
- Cuamea, F. (2013). Acuerdo que establece las disposiciones complementarias del artículo 22 del estatuto escolar, para la integración y funcionamiento del Comité de Equidad de la UABC. Recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Acuerdos/Rector/32_ComiteEquidad.pdf
- Entregan apoyos a estudiantes cimarrones con discapacidad auditiva. (13 de marzo de 2017). *Gaceta UABC*. Recuperado de <http://gaceta.uabc.mx/notas/academia/entregan-apoyos-estudiantes-cimarrones-con-discapacidad-auditiva>
- Fernández, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 41(2) 9-24. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista162_S1A1ES.pdf
- Fernández, M. (2018). *Acompañamiento pedagógico como estrategia para mejorar la práctica docente en Ciencias Sociales en la institución educativa pública Ramiro Prialé, Callao* (Trabajo académico para optar al título profesional de segunda especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Gallegos, M. (2011). La inclusión educativa en la Universidad Politécnica Salesiana. *Alteridad: Revista de Educación*, 6(2), 118-126.
- Herrera, E. y Reyes, E. (2020). Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior: Concepciones docentes. En E. Vargas y S. Cruz, *Interdisciplina en temas de relevancia social* (pp. 93-113). México: Porrúa.
- Marchesi, A. (2017). De la educación especial a la inclusión educativa. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 3: Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo* (pp. 25-50). Madrid: Alianza.
- Martínez, H. y González, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: Sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, 35(3), 521-541.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M. y Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidad de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63-80.
- Ofrecen bibliotecas centrales de la UABC servicio de impresoras braille. (19 de octubre de 2018). *Gaceta UABC*. Recuperado de <http://gaceta.uabc.mx/notas/academia/ofrecen-bibliotecas-centrales-de-la-uabc-servicio-de-impresoras-braille>
- Paz-Maldonado, E. (2020). Inclusión educativa del alumnado en situación de discapacidad en la educación superior: Una revisión sistemática. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 32(1) 123-146. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20266>

- Reyes, E. (2019). De la reflexión a la intervención: Programas de inclusión educativa en universidades mexicanas. En K. Castillo, M. Miramontes y H. Macías (Coords.), *Retos de las humanidades en el siglo XXI: Un enfoque multidisciplinario* (pp. 81- 92). México: UABC.
- Sandoval, M., Simón, C. y Márquez, C. (2019). ¿Aulas inclusivas o excluyentes?: Barreras para el aprendizaje y la participación en contextos universitarios. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 261-276.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional: Implementación operativa. México: Autor.
- Swartz, P., López, L., Louque, A. y Swartz, S. (2018). Inclusion of Students with Disabilities in Postsecondary Education. En E. Vásquez y M. Villa (2018), *Perspectivas internacionales sobre inclusión, discapacidad y diversidad tópicos de la educación especial*, 2 (pp. 29-62). México: UABC.
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (2019). Plan de Desarrollo Institucional 2019-2023. Recuperado de http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2019-2023/PDI_2019-2023.pdf
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2015). Orientaciones Teóricas y Metodológicas Esenciales para Diseñar Adecuaciones Curriculares en Educación Superior. Cuernavaca, México: Autor.
- Vásquez, E. (2018). Seguimiento de alumnos especiales en educación superior: El caso de UABC. En E. Vásquez y M. Villa (2018), *Perspectivas internacionales sobre inclusión, discapacidad y diversidad tópicos de la educación especial*, 2 (pp. 63-89). México: UABC.

Capítulo 3. Metodologías participativas en el diseño de un proyecto socioeducativo con jóvenes indígenas cucapás

NAHOMY CASAS BARRERA

ERNESTO ISRAEL SANTILLÁN ANGUIANO

Resumen

El presente trabajo describe el proceso de diseño de un proyecto de intervención educativa dirigido a un grupo de estudiantes de la telesecundaria Heberto Castillo, ubicada en el ejido cucapá El Mayor, localizada en el Valle de Mexicali, Baja California. Este proyecto se basa en la consideración de que la calidad de vida es un aliciente para el bienestar de los individuos y de las comunidades, ya que promueve relaciones sociales participativas, la integración familia-escuela y el desarrollo personal de los sujetos. Desde esta perspectiva, el proyecto tiene como objetivo generar estrategias que promuevan la participación activa de los jóvenes en su comunidad. Para ello se utilizó una metodología de corte cualitativo, bajo el modelo de Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa, apoyado de técnicas cartográficas y grupo focal, y fue evaluado a partir de los resultados de una entrevista semiestructurada. Entre los resultados se encuentran el papel del diálogo, la convivencia, el espacio escolar y la educación indígena como elementos más significativos para lograr el bienestar de los estudiantes.

Palabras clave: jóvenes, metodologías cualitativas, proyectos educativos.

Introducción

El espacio escolar es un ambiente construido, en el sentido de que la infraestructura de un plantel es una elaboración social donde interactúan tanto las condiciones materiales e intelectuales, como la historiografía y el contexto de aprendizaje (Martínez, 2016). En el espacio escolar se establece una organización escolar donde además el profesor aplica un modelo de enseñanza que modifica su práctica educativa.

En el mismo sentido, Viñao (2008) refiere que el espacio escolar abarca desde sus estructuras morfológicas materiales, hasta las dimensiones simbólicas que interactúan en él. El espacio escolar puede concebirse como una representación teatral que dispone de recurso humano y material, así como de métodos de enseñanza: “El espacio escolar es un elemento deseado, prescrito, real y vivido en el que influye la arquitectura y la pedagogía” (p. 17).

Por otro lado, en México se ha intentado conseguir el compromiso de adquirir competencias clave para el desempeño de los estudiantes de educación básica. Sin embargo, la discusión sobre la factibilidad de que estas competencias se cumplan sigue presente y se continúa cuestionando que los aprendizajes de primer mundo embonen en una realidad nacional. Por ejemplo, para Reese y Feltes (2014), en México las escuelas indígenas continúan siendo un foco de preocupación porque prevalecen problemas asociados directamente con la pobreza, la falta de espacios educativos adecuados y de maestros capacitados. Lejos de asumir que esta responsabilidad recae exclusivamente en las escuelas indígenas, es necesario recalcar que la discriminación en los espacios escolares impide la democratización de las aulas.

Para el presente proyecto fue necesario conocer el espacio de aprendizaje, la comunidad educativa y las relaciones interpersonales que se manifiestan en el aula. Se buscó obtener una visión integral de la forma en que los estudiantes reaccionan a los procesos de aprendizajes. Por lo que, para comprender las opiniones de cada uno de los participantes y explorar a profundidad los temas pertinentes que mejorarán la calidad

de vida de los estudiantes cucapá, se determinó efectuar un estudio de corte cualitativo. A través del método de investigación-acción, se logró explorar a profundidad las problemáticas relevantes para los alumnos, reconociéndolos como expertos de sus propias necesidades. El trabajo tiene como alcance contribuir a los estudios sobre calidad de vida de adolescentes pertenecientes a una comunidad indígena, esto a través de una intervención educativa en la que los estudiantes puedan enriquecer áreas como la identidad y las relaciones interpersonales desde su espacio escolar. Asimismo, se buscó fomentar la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para ayudar a los alumnos de la telesecundaria Heberto Castillo a convivir adecuadamente dentro y fuera del espacio escolar.

La calidad de vida puede definirse como un estado de bienestar personal, donde interviene una serie de factores asociados al bienestar emocional, interpersonal, material, el desarrollo personal, la salud, la autodeterminación, la inclusión social y los derechos. Desde este punto de vista, la calidad de vida es un conjunto de elementos objetivos y subjetivos que interactúan con aspectos universales y culturales, siempre mediados por el contexto y el propio individuo (Ruiz, Gómez, Fernández y Badia, 2017).

Método

Para la elaboración de esta intervención se tomó en cuenta el modelo para el Análisis de Necesidades de Intervención Socioeducativa (ANISE) (Pérez-Campanero, 1991). Esta intervención aborda interpretaciones, valoraciones y expectativas sobre los resultados obtenidos. Se buscó colocar en el centro a los sujetos involucrados, conociendo para ello sus concepciones sobre la realidad, necesidades, intereses, posturas éticas e ideales (Gómez y Alatorre, 2014).

El modelo ANISE consta de tres fases (véase la Tabla 1). La primera es la fase de reconocimiento, donde se define a la población a estudiar, las situaciones de necesidad y se eligen los instrumentos. La segunda fase

es de diagnóstico, para reconocer la situación actual de la comunidad, su situación deseable y hacia dónde va dirigida. Es necesario, hasta este punto, analizar los recursos, causas y percepciones del problema. Finalmente, la tercera fase consiste en la toma de decisiones, para lo cual se analiza todo lo explorado, se priorizan los problemas y se proponen soluciones en función de su impacto y viabilidad (Pérez-Campanero, 1991).

Tabla 1. Intervención socioeducativa con base en el modelo ANISE

<i>Fase de reconocimiento</i>	<i>Fase de diagnóstico</i>	<i>Fase de toma de decisiones</i>
<i>Análisis de comunidad:</i>	<i>Situación actual:</i>	<i>Propuesta educativa dividida en cuatro fases:</i>
Telesecundaria Heberto Castillo, ubicada en el ejido cucapá El Mayor.	Resuelven conflictos a través de golpes, enojo, llantos y gritos.	1) Ejercicios de creatividad. 2) Competencias comunicativas. 3) Actividades para fomentar la identidad. 4) Actividades para desarrollar la autonomía.
<i>Selección de instrumentos:</i>	<i>Situación deseable:</i>	<i>Evaluación de propuesta:</i>
Entrevista semiestructurada dirigida a la directora. Grupo focal dirigido a los alumnos: Técnica de cartografía social a. Lluvia de ideas	Promover en el alumno actividades para desarrollar competencias comunicativas, de autonomía e identidad para convivir dentro y fuera de su contexto escolar.	Entrevista semiestructurada dirigida a los alumnos.
<i>Selección de población:</i>		
5 mujeres 2 hombres.	Disposición y respeto de los alumnos al docente. Accesibilidad por parte de la directora. Espacios abiertos. No cuenta con acceso a internet.	

Fuente: Elaboración propia.

Como primera técnica se aplicó una entrevista semiestructurada dirigida a la directora de la telesecundaria. El instrumento se compuso de 32 preguntas relacionadas con la influencia de la comunidad cucapá en la telesecundaria, los programas gubernamentales, el trabajo colegiado, la relación de docentes y alumnos, la deserción e inserción escolar, el derecho a la educación y las problemáticas que ella hubiera detectado, esto último con la finalidad de explorar las necesidades de la escuela

desde su perspectiva. Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruiz (2013) consideran que este tipo de entrevistas son adaptables al sujeto y flexibles al estructurarlas, pues durante la entrevista se pueden aclarar e identificar ambigüedades, pero al mismo tiempo mantienen su uniformidad para alcanzar interpretaciones del estudio; no obstante, este tipo de técnicas implica un gran reto para el entrevistador en cuanto al manejo del tiempo, habilidades para entender el lenguaje corporal y crear una conversación amistosa. De esta manera, se busca crear una relación mutua con el propósito de entender a profundidad la problemática de la otra persona (Vargas, 2012).

Posteriormente, se organizó un grupo focal con nueve estudiantes (siete mujeres y dos hombres), los cuales cursaban del primer al tercer grado. Este grupo focal tuvo dos sesiones, de una hora de duración cada una. Como primer momento, se aplicó a los participantes una técnica de cartografía social, durante la cual los estudiantes dibujaron el aula, los espacios donde interactúan durante los recesos, así como aquellos lugares importantes para la convivencia dentro y fuera de la escuela. En un segundo momento, se hizo una lluvia de ideas a partir de preguntas sobre la relación entre docentes y alumnos, la convivencia entre pares y las actividades durante y fuera de clase.

Al brindar una mirada compleja del territorio, las cartografías sociales abren nuevas perspectivas sobre los espacios cotidianos. Además, facilitan la construcción de conocimiento colectivo, con la posibilidad de actuar para transformar escenarios, lugares, espacios o instituciones, ya que colocan la realidad en imágenes para facilitar el encuentro de diferentes lenguajes, saberes, representaciones y deseos colectivos (Tetamanti y Chanampa, 2016). Tomar en cuenta los resultados que arroja la cartografía social garantiza, desde la planificación, el diseño de espacios más humanos que acerquen al hombre al territorio que habita, con lo que se promoverían interacciones acordes con las necesidades evidenciadas, en vez del diseño de espacios sin significación para la comunidad (Castro, 2016).

Cabe mencionar que durante esta sesión (véase la Figura 1), pocos fueron los alumnos que participaron activamente, por lo que la dinámi-

ca del grupo focal tuvo que orientarse a cuestionar directamente a la mayoría de los alumnos. Por ende, a quienes participaron de manera menos activa se les espetó para corroborar su decisión, limitándose la pregunta principal a “¿Tú estás de acuerdo?”. Esto permitía en ocasiones que el alumno aportara algo y por tanto que participara. Al finalizar se les preguntó a todos si querían agregar algo más, a lo que uno de los jóvenes contestó: “Es difícil por la confianza... decir algo aquí porque todo lo sacan y le ponen de más”, refiriéndose a que es probable que no respeten todo aquello que digan con sus palabras, o que les cambien el sentido a éstas, quizá en beneficio del investigador o agente externo.



Figura 1. Elaboración colectiva de cartografía social.

Fuente: Elaboración propia.

Para la segunda sesión, se recurrió a una lluvia de ideas para caracterizar la calidad de vida a nivel intra- e interpersonal de los jóvenes. Trujillo, Tovar y Lozano (2004) plantean en su modelo teórico que la calidad de vida asociada a las competencias comunicativas se desarrolla desde la escucha activa, la asertividad, la empatía, la expresión de sentimientos y el respeto. Asimismo, estos autores definen la autonomía como parte del control de la propia vida, la administración del tiempo, la relación consigo mismo y la comunidad.

Para la actividad (véase la Figura 2) se colocaron en el pizarrón cinco imágenes que representaran categorías del modelo teórico de calidad de vida: autovaloración, autoconfianza, autonomía, competencias comunicativas y competencia intercultural. Se les otorgaron a los participantes tarjetas donde podían escribir su respuesta y colocarla en el pizarrón. Durante esta sesión, la mayoría de los alumnos participó de manera activa.



Figura 2. Lluvia de ideas.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe recordar que, de acuerdo con Bautista (2011), la técnica del grupo focal es un medio para la recolección de datos cualitativos. Este grupo de seis a 12 personas es guiado por un entrevistador para analizar un fenómeno o discutir problemáticas importantes que afectan a una población en específico. Se le da el nombre de “focal” porque se centra en el abordaje a fondo de un número reducido de problemas y por la característica relevante de los objetivos de la investigación.

Por último, las respuestas fueron analizadas con ayuda del programa MAXQDA, gracias a lo cual se hizo una relación entre las categorías de análisis con la finalidad de contribuir al diagnóstico educativo.

En la categoría de resolución de conflictos destaca la de autoconcepto. Durante el grupo focal los alumnos mencionaron que algunos aspectos que quisieran cambiar sobre su persona eran disminuir su enojo y ser más sociales o agradables. Esto significa que esta categoría está vinculada con el contexto y el desarrollo personal de los participantes; además, en la adolescencia es común que el concepto analizado sea influido por sus iguales y pongan más importancia a estos (Cazalla-Luna, 2013).

En este sentido, autoestima y creatividad destacan como elementos significativos para la resolución de problemas, pues los alumnos respondieron de manera positiva para trabajar en equipo; además, refirieron cumplir las metas que se propusieron. La equidad de género para los alumnos es un tema común y lo consideran no como un problema, sino con la importancia que se merece el trabajo equitativo dentro y fuera de la escuela.

Por otro lado, en la categoría de asertividad, ésta se vinculó con las de autoconcepto y resolución de conflictos. Los alumnos mencionaron que los conflictos entre ellos se arreglaban a golpes, enojados, llorando y gritando, pero que les gustaría solucionar sus problemas a través del diálogo y de forma relajada. El comportamiento asertivo busca lograr una interacción social con equilibrio, ser capaces de negociar a través de cambios razonables con el objetivo de disminuir conflictos en las relaciones interpersonales (Cañón-Montañez y Rodríguez-Acelas, 2011).

A través de este diagnóstico se construyó una propuesta de intervención con el fin de que los estudiantes aprendan a convivir con sus compañeros, mediante el abordaje de competencias comunicativas tales como trabajar en conjunto, ser asertivos en sus decisiones, potenciar los valores de respeto y empatía de forma intra- e interpersonal, así como trabajar la creatividad como recurso para el diálogo.

Propuesta socioeducativa. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017) considera la creatividad como una de las competencias interculturales más importantes. Durante el presente trabajo se buscó promover el desarrollo de la creatividad en los alumnos como medio para adquirir competencias comu-

nicativas, de tal manera que enriquezca la convivencia dentro y fuera de su contexto escolar. El desarrollo de competencias interculturales abunda en las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas que se requieren para desenvolverse en un contexto intercultural. Estas competencias tienen el objetivo de generar un clima educativo donde los estudiantes se sientan aceptados por los miembros del grupo. Las competencias interculturales suman una serie de actitudes, conocimientos y destrezas que permiten a los estudiantes generar respuestas adecuadas a las exigencias del contexto (Gómez, 2010).

Se destinaron tres sesiones de ejercicios para fomentar el desarrollo del pensamiento creativo (véase la Figura 3), cada una de aproximadamente una hora de duración. Algunos de estos ejercicios fueron tomados de los desarrollados por Edward De Bono (1993).



Figura 3. Ejercicios creativos.

Fuente: Elaboración propia.

Para Delors (1996), una parte del *saber vivir* se encuentra en el *saber convivir* con los demás. Dentro de los cuatro pilares de la educación se encuentra el asociado a *aprender a vivir*, el cual comprende la convivencia con otros, la realización de proyectos comunes, el manejo de los conflictos, el respeto a la diversidad, la comprensión mutua y la búsqueda

de la paz. A través de las dinámicas grupales, se buscó que los alumnos adquirieran la confianza de participar y poder opinar en otras actividades académicas, reforzando para ello las relaciones inter- e intrapersonales dentro de su espacio escolar.

En cuanto al objetivo de fomentar una cultura de paz, se buscó fortalecer la empatía, las reflexiones personales y la toma de buenas decisiones, para lo cual se destinaron cuatro sesiones con dinámicas grupales, así como ejercicios para la resolución de problemas e identificación de emociones de los alumnos con un enfoque cognitivo conductual (véase la Figura 4).



Figura 4. Representación con juego de rol.

Fuente: Elaboración propia.

Para fomentar la identidad étnica, se buscó el reconocimiento de su cultura de origen. Como sabemos, la identidad es un proceso de conocimiento y reafirmación de sí mismo, que se traduce en razón de orgullo y fortaleza en el individuo.

Para fomentar la autoestima se realizaron cuatro actividades dirigidas a áreas específicas: el afrontamiento a los problemas en los alumnos, la identificación de emociones, el manejo de la asertividad y además se

trabajó con una técnica fotonarrativa (véase la Figura 5), donde los jóvenes retrataban alguna parte de su comunidad con la que se sentían identificados o pertenecientes. Posteriormente, ellos colocaron un título y una breve descripción a su fotografía, para que finalmente se exhibiera dentro de la escuela con el título general de “Ser cucapá es...”.

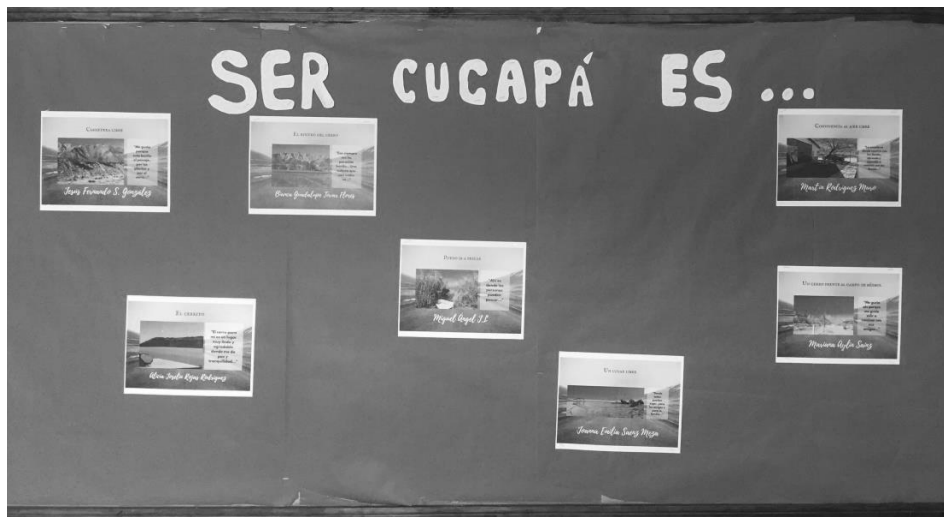


Figura 5. Fotonarrativa.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2005), el actuar de manera autónoma forma parte de las tres competencias para la vida. En nuestra propuesta se buscaron actividades que propiciaran la adquisición de competencias para ejercer su autonomía, respetando las ideas o visiones que cada uno tiene sobre ésta. Se destinaron a ello dos sesiones: la primera, para desarrollar las metas individuales de los estudiantes, y una segunda para generar una meta colectiva en beneficio de su espacio escolar (véase la Figura 6). La meta individual se auxilió de un formato donde se asentaron metas objetivas o realizables a corto plazo. Durante una semana los estudiantes describieron la meta y cómo llegar a ella, así como los resultados logrados y una reflexión.

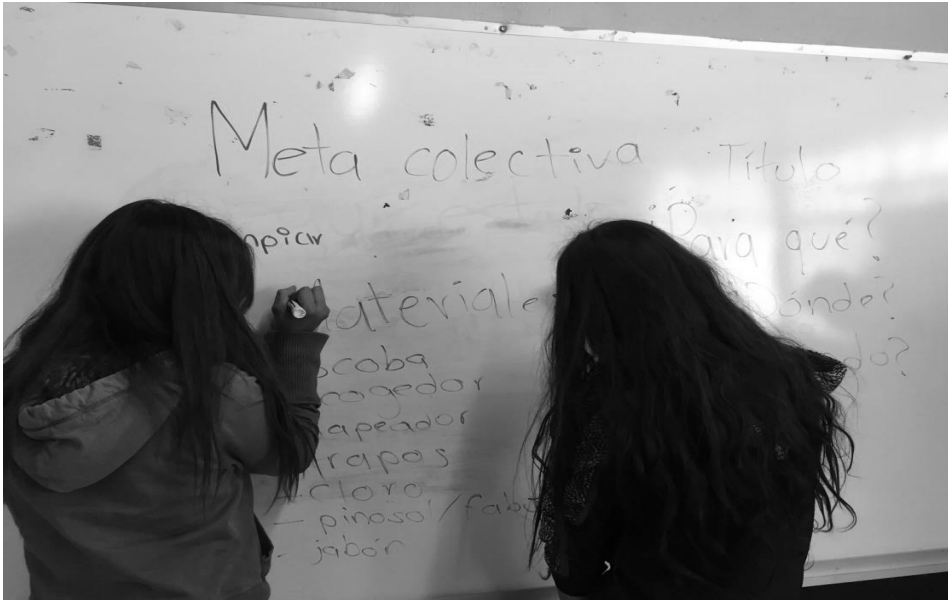


Figura 6. Meta grupal.

Fuente: Elaboración propia, 2019.

La intervención fue evaluada con una entrevista semiestructurada. Esta entrevista fue dirigida a los estudiantes participantes con el propósito de conocer sus opiniones, mejoras y aprendizaje que adquirieron a través de las dinámicas y actividades grupales que se implementaron durante las 17 sesiones. La entrevista constó de 20 preguntas abiertas. La aplicación se realizó dentro de un aula de la telesecundaria, y se grabó el audio con autorización y consentimiento previo de cada alumno. En apoyo a la construcción de este instrumento de evaluación, se realizó una ruta metodológica (véase la Tabla 2), con la finalidad de mantener la coherencia entre los objetivos específicos y, resultados esperados.

Tabla 2. Ruta metodológica entre objetivos específicos e instrumentos de evaluación

<i>Objetivos específicos</i>	<i>Categorías de la calidad de vida</i>	<i>Preguntas de evaluación</i>
Desarrollar en los alumnos la creatividad como medio para adquirir competencias comunicativas, de tal manera que enriquezcan la convivencia dentro y fuera de su contexto.	Competencias interculturales Competencias comunicativas	<ul style="list-style-type: none"> • De los ejercicios aplicados, imagínate que un compañero nuevo te pregunta: "Parece que este ejercicio me hará pensar diferente. ¿De qué forma me va ayudar en resolver las peleas o conflictos con los demás?" • ¿Cómo crees que estos ejercicios te servirán en tu vida dentro de la escuela y fuera de ella? • Acerca de las dinámicas que sobresalieron, ¿cómo es que estas dinámicas que escogiste les ayudaron a hablarse más? • ¿De qué manera puedes aplicar la empatía fuera de la escuela? • ¿Qué cambios hubo en ti para relacionarte mejor con tus compañeros? • ¿Cómo te imaginas que la creatividad puede ayudarle a un estudiante de tu edad a convivir mejor con sus compañeros? • ¿Cómo crees que esas actividades que hiciste en el salón le pueden servir a un joven de tu edad para resolver un problema de su vida?
Implementar con los alumnos actividades que propicien la adquisición de competencias para ejercer su autonomía, respetando las ideas o visiones que cada uno tiene sobre ésta.	Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Acerca del aprendizaje sobre metas individuales, imagínate que un amigo te dice: "Quiero proponerme una meta, pero no sé cómo empezar". ¿Qué le aconsejarías a tu amigo para que pueda concluir lo que se propuso? • ¿Qué tan importante es para ti que los jóvenes como tú sepan cómo concluir metas cortas? • ¿Qué habilidades o pensamientos descubriste de ti mismo? • ¿Cómo te imaginas que las metas grupales ayudan a una mejor convivencia entre los jóvenes? • ¿Cómo crees que la creatividad nos ayuda a planear metas grupales? • ¿Qué otro aprendizaje te dejó esta actividad?
Fomentar en los alumnos la identidad étnica reconociendo sus orígenes como proceso de conocerse a sí mismo, para convertirlo en razón de orgullo y empoderamiento en el individuo.	Identidad	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te describirías antes y después de aplicar los ejercicios? • ¿Cómo te imaginas que estos ejercicios pueden ayudar a jóvenes como tú a sentirse mejor con ellos mismos? • ¿Cuál crees que sea la importancia de aprender a conocer aquello en lo que somos buenos? • Imagínate que a partir de mañana se empiezan a impartir talleres de autoestima en todas las telesecundarias, ¿cuál crees que sería el impacto de esos talleres en los jóvenes? • De acuerdo con la foto que tomaste, ¿podrías decirme qué sentimientos tienes por tu comunidad? • Imagínate que un joven de tu edad quiere conocer más sobre la comunidad cucapá. Él ve tu foto y te pregunta: "¿Cómo crees que esta foto te representa a ti como cucapá?". ¿Qué le responderías? • ¿Cómo te imaginas que esta actividad puede servirles a otros jóvenes como tú para sentir orgullo por sus raíces?

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

La creatividad interviene como colaboradora cuando otorgamos significado y sentido a las acciones. Por ello la humanidad ha progresado en cuanto a su adaptación, toda vez que ha buscado aquellas perspectivas importantes al momento de tomar decisiones en la vida cotidiana. Por lo que respecta a las competencias interculturales, la creatividad contribuye a comprender al otro en sus ideas, sus costumbres, su cultura. Toda competencia intercultural es acompañada por competencias comunicativas, en las cuales se incluye el intercambio de ideas para que exista una relación entre personas, permitiendo así involucrarse a través de una cultura pacífica y expandir conocimientos, experiencias y valores mutuos. En este sentido, el desarrollo de la creatividad desde la perspectiva de las competencias interculturales implica un proceso complejo por comprender e interactuar con otro individuo, incluso perteneciente a la misma cultura. No obstante su desafío por dominarla, la creatividad brinda la pauta para introducir al individuo a nuevas perspectivas, nuevas visiones sobre cómo piensa o siente otra persona.

En el caso específico de este trabajo, se promovieron competencias comunicativas en dinámicas grupales y juegos de rol. Los estudiantes intentaron ponerse en la situación de otra persona, pero no sólo eso, sino que, tomaron el papel de escuchar, entender y proponer soluciones al problema que tenían enfrente, lo cual fue un avance en este complejo proceso de comprender e interactuar con sus compañeros. Incluso los alumnos reconocieron este acercamiento, pues durante los descansos escolares todos los alumnos se reunían detrás de un salón, donde se podía escuchar que platicaban y reían entre ellos.

Asimismo, a través de este proceso de adquisición de competencias comunicativas, el individuo se siente capaz de dialogar y convivir con el resto de su comunidad. De esta manera, el alumno desarrolla parte de su autoestima, ya que cobra confianza como un participante que tiene voz y logra convivir con sus iguales, permitiéndose al mismo tiempo ser flexible con sus ideas y las de otros. Por tanto, el alumno, al fortalecer su

creatividad, su capacidad de diálogo y al sentirse integrado, es capaz de plantearse y alcanzar metas de manera grupal. Pues a través del trabajo colectivo el alumno pone en práctica lo aprendido, además de seguir fomentando la convivencia grupal y las competencias antes mencionadas. En estas sesiones los alumnos se mostraron entusiasmados por proponer ideas; incluso se logró distinguir una jerarquía entre quienes querían ser los líderes para registrar materiales o recursos que se necesitaban, y quienes querían registrar lo que sucedía en esa reunión.

Se puede inferir que el trabajo colectivo beneficia el aprendizaje sobre las competencias comunicativas y la creatividad, ya que expone al individuo ante su comunidad como portador de una idea y lo hace respetar la participación y las demás voces, y a su vez continúa formando una convivencia entre su grupo (véase la Tabla 3). Hasta este momento, los alumnos consiguieron desarrollar algunas competencias clave como el respeto y la empatía, el trabajo en equipo y la autonomía. Durante este proceso de autonomía el estudiante no sólo se siente parte de sus compañeros, en tanto la convivencia ha logrado fortalecer parte de su autoestima, sino que continúa una reflexión interpersonal permitiéndose ser autónomo respetando sus intereses.

Tabla 3. Categorías asociadas a la calidad de vida

<i>Categorías</i>	<i>Resultados del diagnóstico</i>	<i>Resultados de evaluación</i>
Competencias interculturales	Los alumnos resuelven sus conflictos a través de golpes, enojo, llanto y gritos; no obstante, les gustaría solucionar sus problemas a través del diálogo y de forma relajada.	La creatividad permitió que observaran más su entorno y buscaran diversas soluciones a los problemas intra- e interpersonales que tenían en ese momento.
Competencias comunicativas		Mejóro la convivencia de grupo gracias a la empatía y a entender las diferentes situaciones de los otros.
Autonomía	Los alumnos respondieron que les gustaría tener una actitud más creativa y activa al trabajar en equipo, además de que les gustaría poder cumplir las metas que se propongan.	A través de la meta grupal compartieron ideas y un momento de convivencia. Al fijarse su meta individual mencionaron haber sentido satisfacción al concluirla y reflexionaron que podrían cumplir lo que se propusieran.
Identidad	Los aspectos que querían cambiar sobre su persona era disminuir su enojo, ser más sociales o agradables. Se buscó brindarles a los estudiantes herramientas para convivir en su contexto y para conocerse a sí mismos, fomentando la inteligencia emocional y, sobre todo, reconocer sus orígenes: el ser cucapá.	A través de la fotografía, los alumnos expresaron que sentían alegría y orgullo de ser cucapás. Adquirieron la flexibilidad de considerar diferentes puntos de vista; buscaron la mejor solución ante un problema individual o social, y sintieron confianza en ellos mismos.

Fuente: Elaboración propia.

Este último punto insinúa el desenvolvimiento de otra competencia clave: el actuar de forma autónoma, que implica tanto el plantearse y alcanzar metas, como el conocerse a sí mismos. En este sentido, el alumno comienza a desarrollar parte de su identidad, pues hasta este momento fue capaz de ser empático, participativo e independiente, aspectos que influyen en el crecimiento personal. De modo que estas actividades brindan al alumno la oportunidad de visualizar sus propias cualidades, como parte de su autoconcepción, reconociendo su potencial y sus áreas de oportunidad. Los alumnos dijeron sentir un antes y un después tras concluir estas actividades; la mayoría expresó sentirse diferentes y con más confianza. Del mismo modo, en una comunidad indígena el proceso de identidad étnica es igual de importante, ya que el contexto envuelve al individuo con una herencia histórica, cultural y folclórica que influirán en su ideología y en las decisiones que tome. Por ejemplo, dados los conflictos políticos internos que existen en la comunidad cucapá, es entendible que los alumnos resuelvan sus problemas a través de conductas que perjudiquen su bienestar; aunque, por otro lado, la identidad étnica permite al alumno enorgullecerse por formar parte de una comunidad que va más allá de los conflictos y se fija en las riquezas de su cultura.

A través de las fotografías, los alumnos continuaron un proceso de reflexión sobre su entorno y qué significado tenía su comunidad, destacando lo más representativo. De esta manera, el alumno se percibe como un ser participativo, con voz e ideas, creativo, orgulloso de sus raíces, que reconoce la riqueza de su cultura como parte de él y que a su vez le permite expresar el significado de esa riqueza. Como consecuencia, el alumno se ha aventurado, a través de la creatividad, a descubrir distintas perspectivas sobre él y su entorno, y esto le brinda una importante aportación de conocimientos, habilidades y aptitudes en su educación integral. Más allá, al fomentar y crear cambios positivos en cuanto a la resolución de conflictos, su autoconcepto o autonomía, su calidad de vida se ve enriquecida, pues se le han brindado recursos para convivir con sus iguales y conocerse a sí mismo. En última instancia, estas herramientas prevenirán que el alumno atraviese por un estado de desesperanza aun cuando

se vea envuelto en situaciones que lo orillen a perder la motivación y desprenderse de sus objetivos personales y grupales.

Discusión

Para González y Montaña (2012), el adolescente debe fortalecer su autoconcepto y autonomía, ya que forman parte sustancial de su calidad de vida, así como adquirir herramientas para alcanzar sus objetivos y solucionar sus problemas; de no ser así, es probable que el sujeto entre en un estado de desesperanza y pérdida de interés y motivación en él. De esta forma, la aplicación de la propuesta educativa no sólo contribuyó al desarrollo de las competencias clave —tales como el interactuar en grupos heterogéneos y actuar de forma autónoma—, sino también al de aspectos de la calidad de vida, como las competencias interculturales, comunicativas, autonomía e identidad. Esto les brindó a los alumnos herramientas que los previnieran de caer en la desesperanza dadas sus difíciles condiciones familiares, políticas y económicas.

El modelo teórico de calidad de vida de Trujillo, Tovar y Lozano (2004) originalmente estuvo ideado para la población de adultos mayores; sin embargo, los autores mencionan que su modelo piensa en el desarrollo y la calidad de vida de maneras alternativas, aplicables no sólo a la adultez, sino también a otras generaciones. Por lo que al recuperar las categorías de su modelo para la presente propuesta —tales como autovaloración, autonomía, competencias comunicativas, roles de género—, se comprueba que esta perspectiva puede ser ajustada a otras realidades sin que pierda su objetividad. En este sentido, las problemáticas identificadas en el diagnóstico —resolución de conflictos, identidad y autonomía— se distinguen mejor dentro de las categorías del modelo teórico de la calidad de vida en adolescentes de Higueta y Cardona (2015), quienes establecen dos categorías principales, de las cuales dos se relacionan con este trabajo: (a) contexto individual (autoeficacia, autoestima y construcción de la identidad) y (b) microsistema (amistades, familia y entorno escolar).

Asimismo, para De Vincezi y Tudesco (2009), la calidad de vida juega un papel preventivo en el desarrollo de programas de intervención educativa que promuevan el fortalecimiento de valores sociales, la participación e integración de los individuos en actividades comunitarias, la incorporación familiar a la actividad escolar y el desarrollo personal de los individuos. Todo esto concuerda con lo que en este estudio se halló, pues los alumnos adquirieron competencias para convivir con sus compañeros, como son trabajo en equipo, empatía y metas grupales, además de recuperar la confianza y orgullo por su comunidad.

Finalmente, esta propuesta logró enriquecer la calidad de vida y el desarrollo de competencias clave desde el espacio escolar de los alumnos, lo cual está en sintonía con lo que dicen los autores Morrison y Peterson (2013), para quienes el contexto educativo es un lugar donde se ofrecen oportunidades clave para promover actividades integrales, además de que ven la escuela como un espacio para influir en la juventud. Como resultado, los jóvenes mencionaron que la creatividad influyó en que observaran más su entorno y buscaran diversas soluciones a los problemas intra- e interpersonales que tenían en ese momento. Por lo que, a través de este aprendizaje, consiguieron ser más empáticos con sus compañeros, pues para ellos la creatividad ayuda a entender las diferentes situaciones de los otros.

Mediante las dinámicas grupales, los alumnos lograron interactuar con compañeros con los que casi no hablaban antes. La convivencia entre ellos fue mejorando gradualmente, y aunque sólo dos alumnos decidieron mantener su distancia y no relacionarse en las actividades, el resto del grupo admitió que se sentían felices porque comenzaron a hablarse y juntarse entre todos, además de volverse más empáticos tanto con sus compañeros como con sus amigos y familiares.

Por otra parte, tras realizar el ejercicio de la meta individual y colectiva, los alumnos consideraron la meta grupal como una actividad en la que compartían un momento de convivencia e ideas. Asimismo, para ellos la creatividad influyó en la organización y asignación de tareas. Por otro lado, tres alumnos mencionaron que la meta individual les resultó cansada e incluso no llegaron a concluirla; no obstante, para el resto fue

satisfactorio concluirla y reflexionaron que podían cumplir lo que se propusieran.

Otro aspecto importante fue la fotografía que tomaron de su comunidad. La mayoría de los alumnos consideró que la fotografía les ayudó a reflexionar sobre los lugares que más frecuentaban y lo que más les gustaba de esos lugares. Cabe destacar que la mayoría optó por fotografiar la naturaleza de su comunidad, como los cerros y el río. De esta manera, los alumnos expresaron que sentían alegría y orgullo de ser cucapás.

Los alumnos lograron adquirir competencias comunicativas como la empatía y la resolución de conflictos, asimismo, consiguieron trabajar en equipo mediante una meta grupal, logrando tomar sus propias decisiones y reafirmar ideas de forma autónoma. Finalmente, estos ejercicios devinieron en otras enseñanzas, como la flexibilidad de escuchar diferentes opiniones, buscar la mejor solución ante un problema individual o social y sentir confianza en ellos mismos. De esta manera, los alumnos sugirieron que estas actividades les ayudarían a otros jóvenes a ser positivos, a tener confianza y a sentir orgullo de donde vienen y de lo que son.

Para las actividades de identidad, la mayoría de los alumnos mencionó que los ejercicios más significativos les brindaron confianza y conocimiento sobre sus cualidades. De igual manera, para fomentar la identidad étnica la técnica de fotonarrativa fue significativa, e incluso los alumnos mencionaron que podría beneficiar a otros jóvenes de comunidades indígenas, puesto que les ayudaría a observar y reflexionar sobre su entorno, pero sobre todo a sentir orgullo de sus raíces. Una alumna mencionó que para mejorar esta actividad habría que exponer las fotografías fuera de la escuela.

Cabe destacar que la educación en el siglo XXI retoma la importancia de los valores inculcados en el aula y fuera de ella; sin embargo, esta vez se solicita a cada espacio educativo prestar importancia a la formación emocional de los alumnos debido a las exigencias laborales, económicas, académicas, personales e interculturales que se avecina para las nuevas generaciones. La educación tiene a su favor que a lo largo del tiempo se ha reformado para ajustarse al progreso y ofrecer soluciones prácticas

que contemplen a poblaciones urbanas, rurales o en situación de vulnerabilidad, entre otras.

El problema radica en que la globalización se ha extendido y ha alcanzado a países en desarrollo, como es el caso de México. En estas condiciones, el recurso económico llega a ser primordial para poder adquirir las competencias clave para la vida de los alumnos. Tal es el caso de la tecnología, con la que probablemente la mayoría de las telesecundarias no cuenta.

No obstante, este trabajo destaca tres aspectos importantes: (1) el recurso económico es importante, pero no lo es todo; (2) la escuela puede ser una aliada para mejorar la calidad de vida de los alumnos, y (3) la educación indígena no debe quedarse atrás. En el primer punto se hace referencia a que para educar para vivir y para ser no se necesita un gran recurso económico, sino primero ponerse en la situación del otro, entendiendo sus costumbres, ideologías, modos de vida, lenguaje, entre otros aspectos, para instruir en la independencia, en el diálogo o convivencia entre ellos mismos, entre sus problemas y no querer imponer una nueva forma de vida.

El segundo punto alude a convertir el espacio escolar en un lugar de aprendizaje y convivencia para el beneficio comunitario. El espacio escolar debe promover respeto, comunicación, creatividad y trabajo en equipo. Debe demostrar ser un lugar donde las ideas crezcan y se tomen en cuenta por igual, ya que de esta manera se podrá incidir significativamente en la autorrealización de las personas, pero sobre todo en la comunidad, toda vez que se previene la desesperanza en los jóvenes indígenas y se mejora su calidad de vida.

En cuanto al último punto, la educación indígena debe prevalecer no sólo en informes nacionales e internacionales. La educación indígena debe conservar su cultura y lengua; lo que se pretende es facilitar a los jóvenes competencias que enriquezcan su futuro y promuevan la cultura de paz, debido a que se enfrentarán a lo largo de su educación a retos que son producto de la globalización. De tal manera que la educación indígena debería caminar ante esta nueva reforma sin perder su esencia, y de modo que estas competencias aporten a su calidad de vida, haciendo sociedades más libres y justas.

Hay que tener en cuenta que son escasas las investigaciones sobre la calidad de vida de estudiantes indígenas. De ahí que el objetivo de este estudio sea difundir la relevancia de que los alumnos de origen indígena puedan acceder a un proceso de reflexión intra- e interpersonal sobre su calidad de vida, el cual los enriquecería con habilidades para resolver problemas de forma creativa, construir su identidad y fijarse metas y proyectos en conjunto.

Referencias

- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: El Manual Moderno.
- Cañón-Montañez, W. y Rodríguez-Acelas, A. (2011). Asertividad: Una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. *Revista Texto & Contexto Enfermagem*, 20, 81-87.
- Castro, M. (2016). *Cartografía social como recurso metodológico en los procesos de planeación participativa de un territorio incluyente* (Tesis de maestría). Facultad de Arquitectura y Diseño, Bogotá, Colombia.
- Cazalla-Luna, N. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- De Bono, E. (1993). *Creatividad: 62 ejercicios para desarrollar la mente*. Madrid: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- De Vincezi, A. y Tudesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 1-12.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Gómez, E. y Alatorre, F. (2014). La intervención socioeducativa: Cuando se juega en la cancha del otro. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica*, 43, 1-17. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n43/n43a2.pdf>
- Gómez, M. (2010). Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-25.
- González, J. y Montaña, A. (2012). *La calidad de vida y la desesperanza: Diagnóstico y líneas de investigación en la infancia y la juventud*. México: Plaza y Valdés.
- Higuita, L. y Cardona, J. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: Una revisión crítica de la literatura. *Revista CES Psicología*, 8(1), 155-168.

- Martínez, I. (2016). Tiempo y espacios escolares en las primarias de Juchitán, Oaxaca. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 951-974.
- Morrison, W. y Peterson, P. (2013). *Schools as a Setting for Promoting Positive Mental Health: Better Practices and Perspectives*. Canadá: JCSH.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Competencias interculturales: Marco conceptual y operativo*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias clave*. Estados Unidos: DeSeCo.
- Pérez-Campanero, M. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Ilustrada.
- Reese, L. y Feltes, J. (2014). La implementación de programas de doble inmersión en escuelas multigrados rurales indígenas. *Revista Sinéctica*, 1-18.
- Ruiz, B., Gómez, M., Fernández, R. y Badia, M. (2017). Influencia de la calidad de vida, la participación y la resiliencia en el desarrollo de alumnos de educación primaria. *Revista Española de Discapacidad*, 5(2), 111-128. doi:10.5569/2340-5104.05.02.06
- Tetamanti, J. y Chanampa, M. (2016). Perspectivas de la cartografía social, experiencias entre extensión, investigación e intervención social. *Revista +E versión digital*, (6), 84-94.
- Trujillo, S., Tovar, C. y Lozano, M. (2004). Formulación de un modelo teórico de la calidad de la vida desde la Psicología. *Revista Universitas Psychologica*, 3(1), 89-98.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Viñao, A. (2008). Escolarización, edificios y espacios escolares. *Revista Participación Educativa*, 16-27.

Capítulo 4. Modelo de gestión curricular para la mejora de resultados en el EGEL-Ciencias de la Educación

ABRAHAM EMMANUEL VÁSQUEZ RUIZ

MAURA HIRALES PACHECO

JOAQUÍN VÁSQUEZ GARCÍA

Resumen

En el presente documento se muestra la propuesta de modelo de gestión curricular para la mejora de resultados en el examen general de egreso de licenciatura (EGEL): estudio de caso del programa de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). En el siguiente apartado se describe el método por el cual se llevó a cabo la propuesta de modelo curricular. Respecto a los resultados del trabajo, se presenta el diagnóstico donde se describen los resultados del EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación que aplican los estudiantes del último semestre para egresar; el análisis se realizó desde el año 2013 hasta el 2018. A partir de los resultados obtenidos, se plantea dicha propuesta de intervención educativa para incidir en la mejora de los resultados del EGEL, la cual involucra a la comunidad académica en la búsqueda de una formación de los estudiantes universitarios de mejor calidad, así como el fortalecimiento del campo académico de las Ciencias de la Educación.

Palabras clave: calidad de la educación, educación superior, evaluación.

Introducción

En el presente documento se hace mención de la importancia de la evaluación educativa a gran escala en la educación superior, así como del compromiso con el proceso educativo en la formación del futuro profesional.

La política educativa mexicana actual deriva de una propuesta denominada “Prioridades y compromisos para la educación en México” de 1991-1994, impulsada para mejorar la calidad de la educación superior; sin embargo, estas estrategias deberían fortalecer los compromisos que en su tiempo se estipularon, así como los actuales, desde objetivos específicos como la calidad en la formación de estudiantes, la actualización curricular, la diversificación de las fuentes de financiamiento, entre otros.

De acuerdo con la política antes mencionada, y en relación con la mejoría de la calidad de la educación superior, Gago (2000) menciona que el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) precisa de una instancia operativa, un organismo destinado a poner en práctica, de manera cotidiana y permanente, lo que en el marco de los conceptos, las políticas y las directrices del sistema educativo se ha expresado como prioridad: el mejoramiento cualitativo y la intensificación de los procesos de evaluación.

A partir de lo anterior, surge la necesidad de analizar el panorama de la política de evaluación educativa a nivel internacional, nacional, estatal e institucional, así como su impacto en el campo curricular, lo que conlleva la discusión curricular y didáctica en torno a las instituciones educativas, particularmente la problemática de los resultados obtenidos en el Examen General para el Egreso de Licenciatura en Ciencias de la Educación (EGEL-EDU), aplicado por una instancia externa a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

En dicho trabajo se aportan conocimientos al campo de las ciencias de la educación, planteándose nuevos roles, estrategias y retos para las instituciones de educación superior, así como para los docentes y estudiantes.

El documento se enfoca en exponer el método utilizado para el desarrollo de la propuesta de intervención, pasando por los aspectos conceptuales, teóricos, contextuales, metodológicos y de resultados, así como las recomendaciones que se concretan en una propuesta de intervención educativa para ser implementada y evaluada en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC.

Método

El presente apartado se sustenta en la perspectiva de la intervención educativa tomada de Durand (2014), quien menciona que la investigación científica siempre ha estado asociada o explicada como si se tratara de armar un rompecabezas, palabra o expresión castellana que resulta mucho más gráfica que la inglesa *puzzle*, que significa, por una parte, *embrollo* y, por otra, *acertijo*, *adivinanza*, *enigma*.

El marco de la investigación social está delimitado por cuatro coordenadas: espacial, temporal, teórica y temática. Estas coordenadas son metodológicas, es decir, que quedan abiertas a modificaciones posteriores y a cambios que surjan durante el proceso de investigación. Según el abogado e investigador Perry Mason —personaje creado por el novelista, Erle Stanley Gardner—, “un buen estratega cambia de planes según las circunstancias” (Stanley, 1984, citado en Durand, 2014) lo que significa dejarse llevar por la circunstancia, las modas, y no por ideas que sean un marco cerrado, monolítico, sino todo lo contrario.

En este apartado se presentan las pautas para el desarrollo del estudio, el cual consistiría en dos fases: la primera de ellas se refiere al análisis de los resultados del EGEL Pedagogía-Ciencias de la Educación, y la segunda fase consiste en la propuesta de intervención a partir de los hallazgos del estudio, incluidos los lineamientos para llevarla a cabo.

La estrategia organizativa de recolección de datos para el diagnóstico es de carácter cuantitativo, el cual se basa en un estudio descriptivo que selecciona una serie de variables que son las que se medirán en forma independiente. Desde el punto de vista científico, describir es medir: “los

estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (Dankhe, 1986, citado en Pérez, 1994).

De acuerdo con las características que posee el enfoque cuantitativo, se recurre a éste cuando existe la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación, es decir, cada cuánto ocurren y con qué magnitud. El investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución, y una vez planteado, el investigador o investigadora considera lo que se ha investigado anteriormente (la revisión de la literatura) y construye un marco teórico (la teoría que habrá de guiar su estudio), del cual deriva una o varias hipótesis (posibles explicaciones que va a examinar si son ciertas o no) y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados (Creswell, 2013, citado en Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista-Lucio 2014). En resumen, este trabajo presenta un enfoque cuantitativo debido a las características emergidas del diagnóstico, donde se analizaron los resultados del EGEL-EDU del 2013 al 2018.

De acuerdo con Durand (2014), la coordenada territorial se refiere a la localización, al lugar en el que se habrá de desarrollar la investigación. Pero el espacio tiende a ser una dimensión muy general y poco acotada. Es por eso por lo que es más apropiado definir la coordenada como territorial, de modo que dicha coordenada se sitúa geográficamente en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UABC ubicada en la capital del estado: Mexicali. La unidad académica tiene una población estudiantil aproximada de 2 200 alumnos distribuidos en los cinco programas educativos: Ciencias de la Educación, Psicología, Ciencias de la Comunicación, Sociología e Historia (Plan de Desarrollo de la Facultad de Ciencias Humanas, 2014-2018). Sin embargo, sólo los candidatos a egresar de tres de los cinco programas sustentan el EGEL: Ciencias de la Educación, Psicología y Ciencias de la Comunicación.

Por otra parte, Durand (2014) define la coordenada temporal como el periodo que se piensa estudiar y se delimita con fechas precisas; en la investigación, es una manera muy práctica de recordar y de poner lími-

tes. No obstante, siempre está presente la tentación de ir a los orígenes, de remontarse al periodo pánico o colonial, porque en el pueblo o lugar estudiado había unas ruinas o porque ahí se libró una batalla. Por tal motivo, en nuestro caso se llevó a cabo un análisis de los meses marzo, mayo, agosto y noviembre de los años 2013 a 2016 y de los meses marzo, junio, agosto y diciembre de los años 2017 y 2018.

La recolección de datos se llevó a cabo a partir de los resultados que emite el Ceneval. Cabe señalar que el instrumento utilizado para la evaluación de los estudiantes es elaborado y revisado por este mismo organismo, y los resultados son informados directamente a la FCH por la responsable del Ceneval.

Resultados

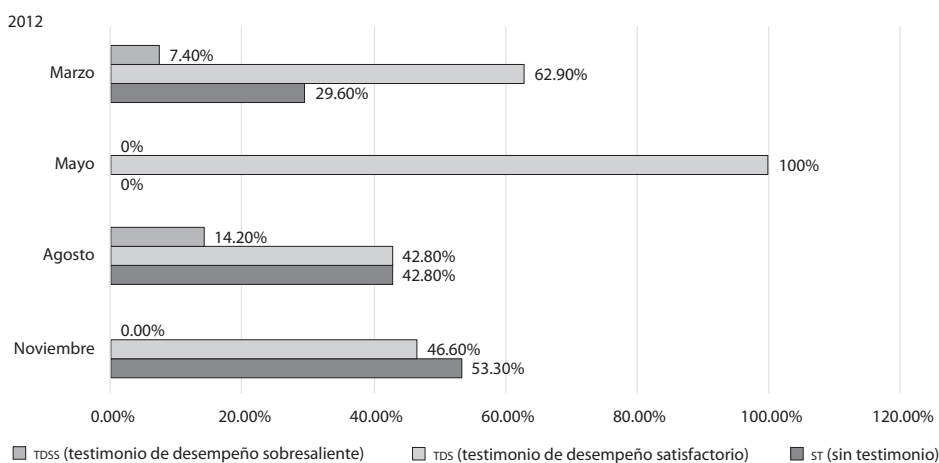
En el presente diagnóstico se muestran los resultados globales del EGEL Ciencias de la Educación desde el 2013 hasta el 2018. Cada año tiene entre tres o cuatro aplicaciones por distintas generaciones. De igual manera, se presenta la propuesta de intervención a partir del análisis de los diversos resultados antes mencionados.

Resultados globales del EGEL-Ciencias de la Educación de 2012 a 2018

En la Figura 1 se muestra que, en marzo del mismo año, de 27 sustentantes, 29.6% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio; 62.9% un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 7.4% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente. En el mes de mayo, de los dos sustentantes, ambos obtuvieron un testimonio de desempeño satisfactorio; por el contrario, en agosto, de los 49 sustentantes del EGEL-EDU, 42.8% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio (es decir un nivel de desempeño respecto a conocimientos y habilidades que se encuentra en el rango de 700 a 999 puntos); otro 42.8% alcanzó un testimonio de des-

empeño satisfactorio (de 1 000 a 1 149 puntos), mientras que 14.2% logró un testimonio de desempeño sobresaliente (de 1 150 a 1 300 puntos). Y, por último, en el mes de noviembre del 2012, de los 15 sustentantes, 53.3% obtuvo un resultado sin testimonio, mientras que el restante 46.6% alcanzó un testimonio de desempeño satisfactorio.

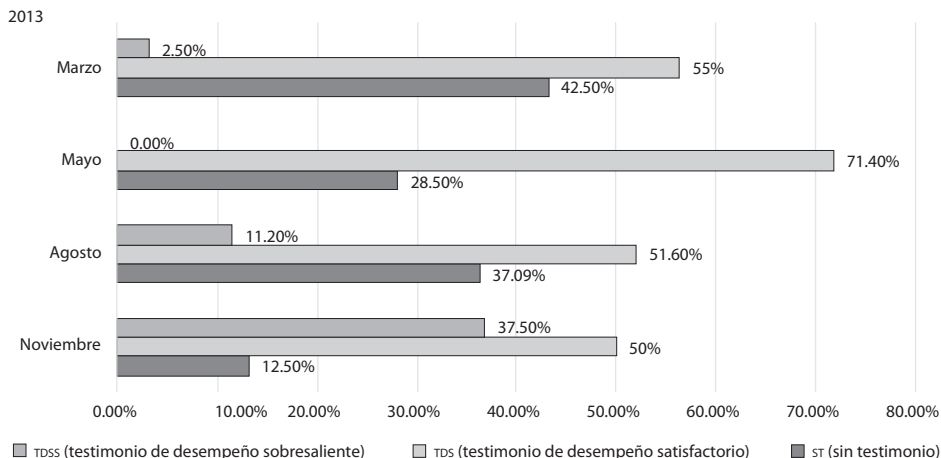
Figura 1. Resultados del EGEL-EDU, año 2012



Fuente: Elaboración propia con información del Ceneval, clave IES 218446 UABC, Facultad de Ciencias Humanas, Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la Figura 2 se muestra que, en marzo del 2013, de los 40 sustentantes, 42.5% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio; 55% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que sólo 2.5% alcanzó un testimonio de desempeño sobresaliente, para el mes de mayo, de siete sustentantes, 28.5% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, y el restante 71.4% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, en agosto, de 62 sustentantes del EGEL-EDU, 37.1% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio; 51.6% un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 11.2% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, por último, en el mes de noviembre, de ocho sustentantes, 12.5% obtuvo un resultado sin testimonio, y 71.40% un testimonio de desempeño satisfactorio.

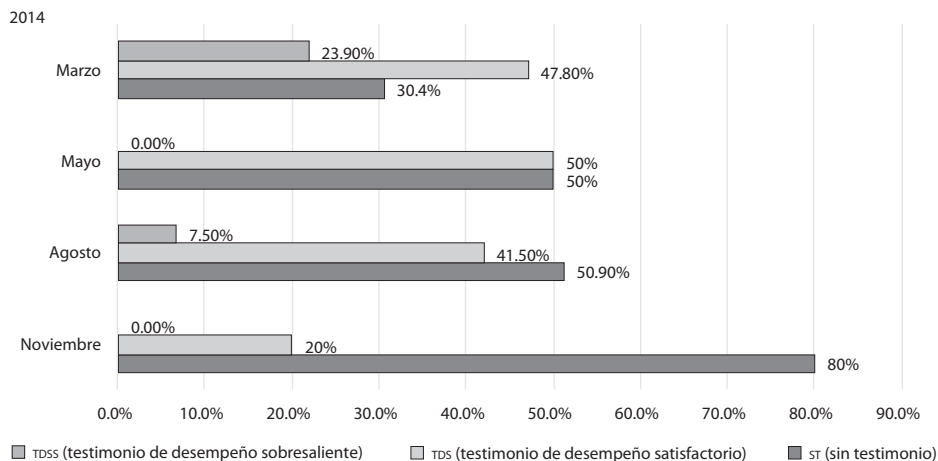
Figura 2. Resultados del EGEL-EDU, año 2013



Fuente: Elaboración propia con información del Ceneval, clave IES 218446 UABC, Facultad de Ciencias Humanas, Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la Figura 3 se muestra que, en marzo del 2014, de 46 sustentantes, 30.4% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio; 47.8% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 23.9% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, en el mes de mayo, de seis sustentantes, 50% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, y el otro 50% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, mientras que en el mes de agosto del 2014, de 53 sustentantes del EGEL-EDU, 50.9% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio; 41.5% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 7.5% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente y, por último, en el mes de noviembre del 2014, de 10 sustentantes, 80% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio, y el restante 20% un testimonio de desempeño satisfactorio.

Figura 3. Resultados del EGEL-EDU, año 2014



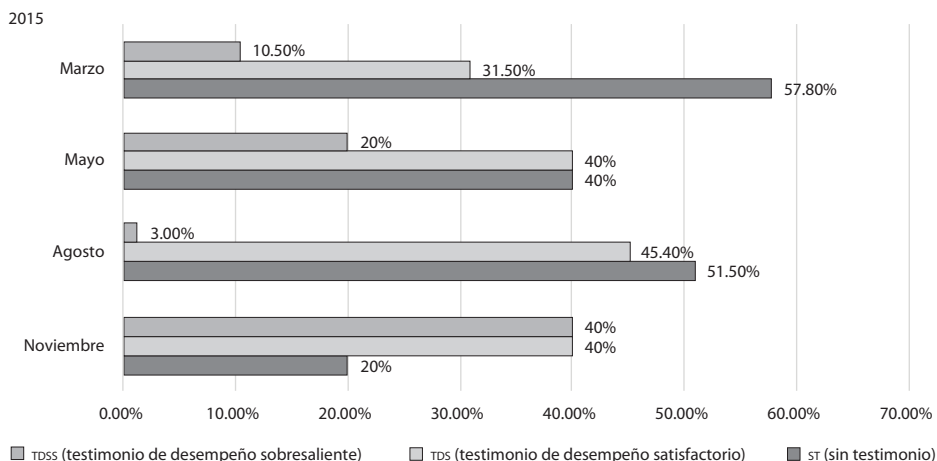
2014	ST (sin testimonio)	TDS (testimonio de desempeño satisfactorio)	TDSs (testimonio de desempeño sobresaliente)
Marzo	30.4%	47.80%	23.90%
Mayo	50%	50%	0.00%
Agosto	50.90%	41.50%	7.50%
Noviembre	80%	20%	0.00%

Fuente: Elaboración propia con información del Ceneval, clave IES 218446 UABC, Facultad de Ciencias Humanas, Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la Figura 4 se muestra que, en el mes de marzo del 2015, de 57 sustentantes, 57.8% obtuvo un resultado sin testimonio; 31.5% un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras 10.5% logró un testimonio sobresaliente, en el mes de mayo, de cinco sustentantes, 40% obtuvo un desempeño sin testimonio, otro 40% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, y 20% un testimonio de desempeño sobresaliente, mientras que en el agosto del 2015, de 66 sustentantes del EGEL-EDU, 51.5% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio; 45.4% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 3% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente y, por último, en noviembre del mismo año, de cinco sustentantes, 20% obtuvo un resultado de desempeño sin testi-

monio; 40% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio y otro 40% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente.

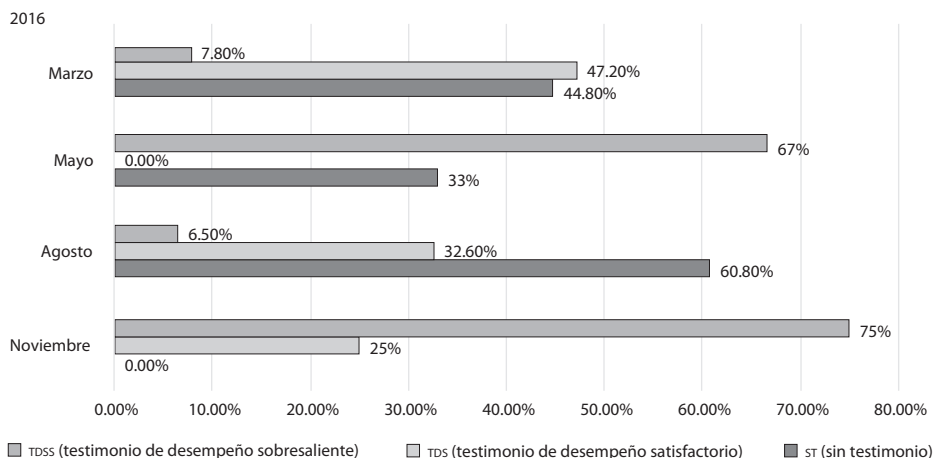
Figura 4. Resultados del EGEL-EDU, año 2015



Fuente: Elaboración propia con información del Ceneval, clave IES 218446 UABC, Facultad de Ciencias Humanas, Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la Figura 5 se muestra que, en marzo del 2016, de 127 sustentantes, 44.8% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio; 47.2% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 7.8% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, por lo tanto, en el mes de mayo, de tres sustentantes, 33% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, y el restante 67% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente, en agosto del mismo año, de 46 sustentantes del EGEL-EDU, 60.8% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio; 32.6% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 6.5% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente y, por último, en el mes de noviembre del 2016, de cuatro sustentantes, 25% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que el restante 75% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente.

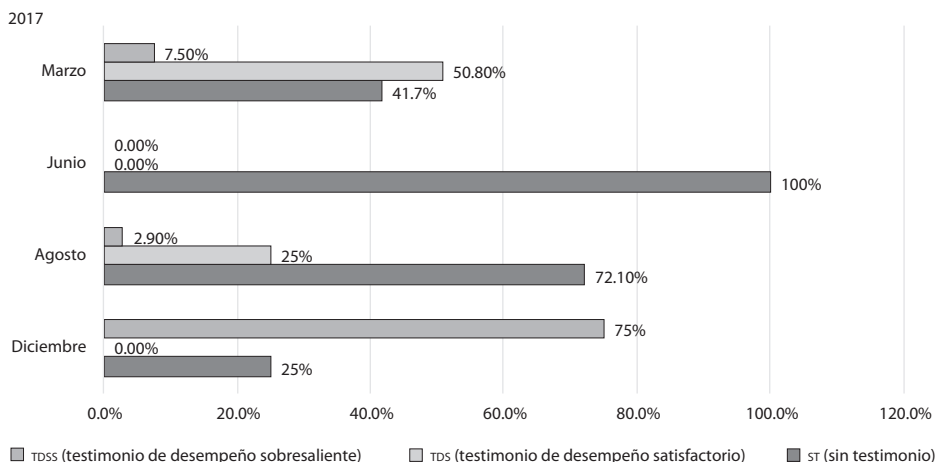
Figura 5. Resultados del EGEL-EDU, año 2016



Fuente: Elaboración propia con información del Ceneval, clave IES 218446 UABC, Facultad de Ciencias Humanas, Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En la Figura 6 se muestra que en marzo del 2017 en los resultados del EGEL-EDU, de 67 sustentantes, 41.7% obtuvo un nivel de desempeño sin testimonio; 50.80% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 7.50% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente. En el mes junio del mismo año, de los dos sustentantes, ambos obtuvieron un nivel de desempeño sin testimonio. En agosto del mismo año, de 68 sustentantes, 72.1% obtuvo un resultado de desempeño sin testimonio; 25% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 2.9% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente. En el mes de diciembre, de cuatro sustentantes, 25% obtuvo un testimonio de desempeño satisfactorio y el restante 75% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente.

Figura 6. Resultados del EGEL-EDU, año 2017



Fuente: Elaboración propia con información del Ceneval, clave IES 218446 UABC, Facultad de Ciencias Humanas, Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Finalmente, en diciembre del 2018, de 56 sustentantes, 53.5% obtuvo un resultado sin testimonio; 35.7% un testimonio de desempeño satisfactorio y, para finalizar 10.7% obtuvo un testimonio de desempeño sobresaliente (véase la Tabla 1).

Tabla 1. Resultados del EGEL-EDU, año 2018.

Año	No. de Sustentante	Sin Testimonio	Testimonio de desempeño satisfactorio	Testimonio de desempeño sobresaliente
Diciembre 2018	56	53.5%	35.7%	10.7%
Total				

Fuente: Elaboración propia con información del Ceneval, clave IES 218446 UABC, Facultad de Ciencias Humanas, Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Dentro de los resultados globales del EGEL-EDU, los últimos cinco años acompañados del plan anterior ofrecido en la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC y en el plan vigente en dicha operación podemos presentar los siguientes resultados: en el 2013 de 62 sustentantes 37.09% obtuvo un resultado sin testimonio, mientras que 51.6% obtuvo un tes-

testimonio de desempeño satisfactorio y, por último, 11.2% un testimonio de desempeño sobresaliente.

En el caso del 2014 con 53 sustentantes, 50.9% obtuvo un resultado sin testimonio, 41.6% un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 7.5% un testimonio de desempeño sobresaliente. En el 2015, con 66 sustentantes, 51.5% obtuvo un resultado sin testimonio, 45.4% un testimonio de desempeño satisfactorio, mientras que 3.0% un testimonio de desempeño sobresaliente.

Considerando que en los últimos tres años los resultados ascendieron en el resultado sin testimonio, por ejemplo, en el año 2016 con 127 sustentantes 44.8% obtuvo un resultado sin testimonio, Después, en el 2017, con 68 sustentantes, 72.1% obtuvo un resultado sin testimonio y, para finalizar, en el año 2018, con 56 sustentantes, 53.5% obtuvo un resultado sin testimonio.

De forma precisa, se presenta el modelo para generar una transformación y cambio, tomando como parámetros las problemáticas detectadas en el diagnóstico anterior, según el cual en diciembre del 2018, de 56 sustentantes, 53.5% obtuvo un resultado sin testimonio, lo cual indica que hay deficiencias importantes específicamente en las siguientes áreas: (1) en “Didáctica y currículo”: el sustentante no es capaz de establecer y analizar referentes teórico-metodológicos para el desarrollo de procesos específicos de diseño, intervención y evaluación del currículo y la didáctica, tampoco reconoce los criterios y procedimientos para la elaboración de propuestas curriculares o didácticas que respondan a necesidades específicas, así como los mecanismos para su evaluación; (2) en el área de “Políticas, gestión y evaluación educativas”: el sustentante no es capaz de identificar el marco normativo que fundamenta las corrientes y políticas educativas en México, los postulados rectores de las políticas educativas nacionales vigentes ni los componentes de un plan de desarrollo institucional, entre otros; (3) en el caso de “Docencia, formación y orientación educativa”: el sustentante no es capaz de identificar necesidades y desarrollar propuestas de formación, capacitación y actualización docente al definir perfiles, contenidos, metodología y estrategias de evaluación y, por último, (4) en el área de “Investigación educativa”:

el sustentante no es capaz de identificar de manera general las herramientas y técnicas de investigación, así como aspectos éticos implicados en la investigación educativa (Ceneval, 2017).

La propuesta de transformación o cambio está dirigida a los docentes, alumnos, personal directivo y comunidad educativa general de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Su diseño radicó en identificar primero la problemática central, es decir, el alto índice del nivel de desempeño sin testimonio del EGEL-EDU. Las fases que se contemplan en el modelo de transformación se muestran en la Figura 7.

Respecto a la fase de innovación, De la Torre menciona que se trata de un proceso dinámico y abierto que nos lleva a resaltar su carácter continuo y adaptativo (1998, citado en Correa, Ledesma, Peñaherrera, 2019). No es un hecho ocasional ni una experiencia transitoria o puntual, sino algo que se va construyendo conforme se avanza en su ejecución.

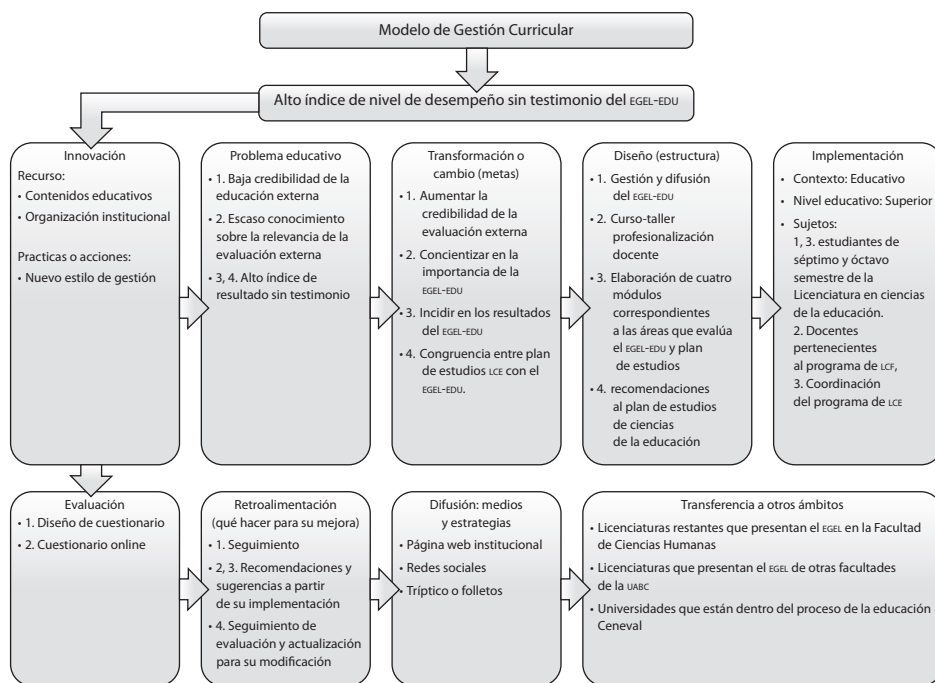


Figura 7. Modelo de transformación o cambio.

Fuente: Brunner, 2000; Castillo, 2018; Fullan, 2002; Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott y Trow, 1997; Newell, 2013; Repko, 2007; Rogers, 1995; Tejada, 1998; Torre, 1997.

La innovación, planteada como cambio, traspasa los límites personales y tiene repercusiones colectivas. Existen diferentes niveles de innovación tratados por De la Torre *et al.* (1998, citado en Gervilla, 2004) entre los que se encuentran el epistemológico (teoría, antecedentes, historia), estructural (los cambios pueden ser institucionales, personales y formales, se habla de elementos interrelacionados y conectados con otros elementos), procesual (en este nivel se plantea cómo se realizan las innovaciones) y operativo (en el que se manifiestan los cambios más específicos de la innovación: clima, actitudes, intereses u otros aspectos de la misma que nos conducirán al producto final: la innovación propiamente dicha).

El nuevo significado del cambio educativo permanece —eso creemos— como una valiosa obra acerca de la innovación, la implementación y el análisis del sistema social (y no hay duda de que habrá una tercera edición). Dentro del texto, la tensión entre ser entendido simultáneamente como innovación y como desarrollo individual/institucional parece provocar la caracterización de lo que llamamos los grandes y pequeños contextos (escenas) y sus nexos.

Para Torre (2001), desde un punto de vista didáctico, la creatividad es un concepto que debiera ser abordado de forma curricular en los objetivos, como contenido formativo, como estrategia, en las actividades de aprendizaje y en la evaluación. De hecho, la creatividad si no se inserta en propuestas curriculares o proyectos que la integren desde los objetivos hasta la evaluación, se reduce a mera aspiración de buena acogida social. La creatividad requiere transformación, cambio en el sujeto y en los destinatarios.

Por lo anterior, el recurso propuesto busca modificar o elaborar contenidos educativos como parte de un proceso continuo y adaptativo en el ámbito de la organización institucional. Las prácticas o acciones innovadoras para realizar estarán circunscritas a un nuevo estilo de gestión por parte de la alta dirección, de modo que se retomen las características de la innovación en el proceso educativo.

Partiendo de la fase del problema educativo de la figura anterior, de acuerdo con el análisis y diagnóstico realizado, se advierte que existe un

alto índice de resultados sin testimonio en el examen general para el egreso de la licenciatura en Ciencias de la Educación.

El modelo de transformación o cambio se complementa de manera natural con la teoría del cambio significativo de Michael Fullan (2002), quien considera que es necesaria la transformación de las viejas estructuras no funcionales en el sistema educativo en la búsqueda de evolucionar hacia una sociedad global. Dentro del modelo propuesto anteriormente, la fase de diseño se encuentra conformada por cuatro estrategias principales, mismas que se describen a continuación.

1. Gestión y difusión del EGEL del Ceneval.

Propósito: Elevar de manera significativa la credibilidad de la evaluación externa entre docentes, estudiantes y comunidad educativa, a través de estrategias de difusión de alto impacto.

Acciones: (a) Crear un vínculo digital (acceso directo) en la página oficial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, que dirija a la información propia del EGEL y donde se incluyan fechas de aplicación, historial de resultados (globales y por áreas de conocimiento), guías de estudio y material de apoyo; (b) elaborar recursos impresos e interactivos con información relevante sobre el EGEL, y (c) implementar sesiones informativas periódicas en las que se brinde calendarios con fechas importantes, información de sitios a los cuales acceder para obtener guías, asesorías para explicar el proceso de registro, aplicación y resultados de EGEL, así como la importancia y ventajas de realizar esta evaluación.

2. Curso-taller de profesionalización docente.

Propósito: Llevar a cabo una concientización en los docentes de asignatura, de tiempo completo y personal directivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC sobre la importancia y reconocimiento que significa la realización del EGEL-EDU, así como implementar estrategias que incidan de manera positiva en los resultados obtenidos.

Acciones: (a) Diseñar e implementar un curso que incluya información general y específica del EGEL-EDU, para que se conozca su propósito, ventajas y beneficios tanto para los estudiantes, como para los docentes,

institución y comunidad educativa; (b) reconocer las debilidades y fortalezas que influyen en los resultados del EGEL-EDU respecto al plan de estudios vigente, y (c) diseñar estrategias y actividades que sean implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que generen un impacto en los resultados del EGEL-EDU y, por lo tanto, en el rendimiento de certificación de Ceneval.

3. Elaboración de cuatro módulos correspondientes a las áreas que evalúa el EGEL-EDU y plan de estudios.

Propósito: Diseñar e implementar un curso para los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, mismo que constaría de cuatro módulos dirigidos a cada una de las áreas contempladas en el EGEL-EDU, cuya finalidad sería la de incidir de manera benéfica y significativa en los resultados de dicho instrumento.

Acciones: (a) Diseñar un curso que conste de los siguientes módulos: didáctica y currículo; políticas, gestión y evaluación educativa; docencia, formación y orientación, e investigación educativa, que permitan incidir en los resultados de cada una de estas áreas; (b) elaborar una propuesta de planta académica para establecer el perfil docente idóneo para impartir cada uno de los módulos del curso antes mencionado; (c) diseñar e intercambiar estrategias y técnicas de estudio que faciliten y mejoren la revisión del contenido temático y guías de estudio, y (d) incluir en cada uno de los módulos la relevancia de asumir el compromiso de presentar el EGEL-EDU, tanto para los estudiantes como para la institución formadora.

4. Recomendaciones al plan de estudios de Ciencias de la Educación.

Propósito: Establecer una correspondencia entre el plan de estudios vigentes de la LCE de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC con el EGEL-EDU, esto a través de recomendaciones y sugerencias al plan de estudios actual derivadas del análisis de ambos elementos.

Acciones: (a) Evaluar internamente el plan de estudios en contraste con el EGEL-EDU; (b) presentar un informe dirigido a la Coordinación

de la LCE de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC, con las recomendaciones y sugerencias consideradas a partir del análisis previo.

Ahora bien, en la fase de implementación se determina lo siguiente: el contexto es educativo; el nivel educativo es superior, y los sujetos a quienes se dirigen las propuestas 1 y 3 son estudiantes de 7° y 8° semestre de la LCE, mientras que los de la propuesta 2 son los docentes del programa de la LCE y, por último, el de la 4, la Coordinación del programa de la LCE.

En la fase de evaluación, entendida como un proceso continuo, se proponen diversas actividades para poder emitir un juicio de valor después de la aplicación: elaborar y aplicar un cuestionario para los docentes al finalizar el curso-taller de profesionalización docente; otro para los estudiantes después de cursar los cuatro módulos correspondientes a las áreas que evalúa el EGEL-EDU y plan de estudios, y un tercero y último para evaluar la gestión y difusión del EGEL en la FCH de la UABC.

En cuanto a la fase de retroalimentación, que corresponde a determinar qué hacer para mejorar el modelo de intervención, se establecieron diversas actividades, como dar seguimiento a cada una de las estrategias en tiempo y forma, hacer recomendaciones y sugerencias a partir de su implementación, y para finalizar, dar seguimiento, evaluar y actualizar el modelo para su posible modificación.

Otra de las fases consiste en la difusión a través de medios y estrategias. Gibbons et al. (1997) consideran que la multiplicación de los canales de comunicaciones, tanto formales como informales, ha supuesto un magnífico crecimiento en la densidad de la comunicación. Por lo tanto, los recursos, medios y estrategias que se proponen se difundirán a través de la página web institucional, donde se plasmará información general, específica, mientras que los resultados se harán en las redes sociales, manteniendo la importancia y gran relevancia en el ámbito laboral y social. Asimismo, se diseñarán trípticos o folletos que contengan la información correspondiente al EGEL-EDU.

La última fase correspondiente al modelo de transformación hace referencia a la transmisión a otros ámbitos. Y para esparcir el conoci-

miento creado por medio de la intervención, se utiliza la teoría de la difusión de la innovación de E. Rogers (1995), en el entendido de que cualquier conocimiento obtenido es necesario que se transfiera, para que se replique en la sociedad del conocimiento. En este sentido, el modelo de transformación o cambio propuesto se puede implementar en aquellas licenciaturas que presentan el EGEL en la Facultad de Ciencias Humanas, así como en las de otras facultades de la UABC e incluso de universidades públicas y privadas cuyos alumnos sean evaluados por el Ceneval.

Discusión

En 1998, dentro de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) menciona en el artículo 11 la necesidad de comprender todas sus funciones y actividades —entre las que destaca la enseñanza, los programas académicos, investigación, becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario—, esto para poder hacer una evaluación de la calidad de la enseñanza superior.

De igual manera, Pimienta Prieto (2008) considera que la evaluación a gran escala del aprendizaje de los estudiantes de educación básica, media superior y superior se convirtió en una prioridad y objetivo central para las autoridades educativas mexicanas; como ya se mencionó anteriormente, en México dichas autoridades acostumbran a elaborar y evaluar políticas educativas orientadas a la calidad del aprendizaje.

Así, pues, el EGEL debe de proveer elementos válidos, confiables y objetivos al ser una propuesta que ha contribuido a la conformación de un sistema de evaluación gracias a la aportación de herramientas y procedimientos estandarizados, mismos que, por otro lado, han dado lugar a numerosos análisis, discusiones y críticas que enriquecen la cultura de la evaluación en México (Jemma, 2011, citado en Espinoza, Gómez y Suárez, 2017).

Dado que la evaluación es un asunto de gran relevancia en los últimos años, es importante que los diversos niveles educativos cuenten con una evaluación interna y otra externa para supervisar y asegurar el progreso en materia educativa, tal como lo considera el sistema educativo nacional, la cual debería medir el grado de congruencia interna y externa respecto a los sectores ocupacional y social. Por otra parte, la UNESCO (2017) menciona que en la actualidad la demanda mundial de educación superior sigue aumentando constantemente. De ahí la necesidad de migrar hacia una educación de calidad, auxiliada por la evaluación.

Considerando que la información emitida por los diversos organismos evaluadores en materia de evaluación a gran escala como eje para la calidad es tema central para nuestro Sistema Educativo. Cabe destacar que los resultados de los estudiantes en la Facultad de Ciencias Humanas en los últimos tres años ascendieron, por ejemplo, en el año 2016 con 127 sustentantes 44.80% obtuvo un resultado sin testimonio, en el 2017 con 68 sustentantes 72.10% obtuvo un resultado sin testimonio, y para finalizar, en el año 2018 con 56 sustentantes 53.5% obtuvo un resultado sin testimonio.

El análisis realizado anteriormente no fue favorable, ya que durante los últimos cinco años los resultados ascendieron negativamente dando prioridad a la necesidad de elaborar propuestas para incidir en la mejora de dichos resultados.

En la actualidad, la oferta educativa en la educación superior obliga a las instituciones a contar con un mecanismo que regule y garantice la calidad educativa, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje y el sistema de egreso. Para organismos internacionales como la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010) entre otros, es indiscutible la necesidad de que los resultados mencionados anteriormente se vean mejorados en materia de evaluación del aprendizaje, tomando como referencia la propuesta de intervención educativa presentada.

Referencias

- Brunner, J. J. (2000). Educación: Escenarios de futuro. *Nuevas Tecnologías y Sociedad de la Información*. Recuperado de https://educacion.udd.cl/files/2017/03/MS_Brunner-Educacion_escenarios_de_futuro-Nuevas_tecnologias_y_la_soc_info-1.pdf
- Castillo, E. (2018). *Material didáctico del taller de interdisciplina y construcción de modelos de generación de conocimiento*. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). (2017). *Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía-Ciencias de la Educación (EGEL-EDU)*. Recuperado de http://ceneval.edu.mx/documents/20182/33800/01EDU_Guia130217.pdf/96d843a1-7ecd-4510-a249-8772e3b99369
- Correa, J., Ledesma, J. y Peñaherrera, F. (2019). Importancia de la innovación y creatividad en el desarrollo de productos. *Pro-sciences: Revista de Producción, Ciencias e Investigación*, 3(22), 31-37.
- Durand, J. (2014). Coordenadas metodológicas: De cómo armar el rompecabezas. En C. Oehmichen (Ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 261-284). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Espinoza, O., Gómez, A. y Suárez, I. (2017). *Análisis del resultado del Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) bajo un enfoque de género, considerando los sustentantes y los que diseñan dicho instrumento de evaluación*. Tlaxcala, Tlaxcala.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-14. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Gago, A. (2000). El Ceneval y la evaluación externa de la educación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-gago.html>
- Gervilla, Á. (2004). Creatividad, calidad e innovación. *Icono 14*, 1(2), 1-28.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares. Recuperado de http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/24 - GIBBONS La nueva forma de producción de conocimiento_0.pdf
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo*. Recuperado de https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- León Duarte, G. (2015). La práctica interdisciplinaria aplicada al estudio de la comunicación y la información mediada por tecnología digital. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(8). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503950656021>

- Newell, W. H. (2013). The State of the Field: Interdisciplinary Theory. *Issues in Interdisciplinary Studies*, (31), 22-43. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101054.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247862S.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Pérez, G. (1994). *Paradigmas cuantitativo y cualitativo y metodología de la investigación*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/gp/upload/ed30c96e1724da08bf8c-3133bf73c2b3.pdf>
- Pimienta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: Un enfoque basado en competencias*. México: Pearson Educación.
- Repko, A. F. (primavera, 2007). Interdisciplinary curriculum design. *Academic Exchange Quarterly*, 130-137. Recuperado de https://www.oakland.edu/Assets/upload/docs/AIS/Issues-in-Interdisciplinary-Studies/2007-Volume-25/03_Vol_25_Integrating_Interdisciplinarity_How_the_Theories_of_Common_Ground_and_Cognitive_Interdisciplinarity_Are_Informing_the_Debate_on_Interdisciplinary_Integration.pdf
- Rogers, E. M. (1995). Diffusion of Innovations: Modifications of a Model for Telecommunications. En M.-W. Stoetzer y A. Mahler (Eds.), *Die Diffusion von Innovationen in der Telekommunikation* (pp. 25-38). Berlín: Springer.
- Sacaluga, C. N. y García, J. A. A. (2015). *Creatividad: El aura del futuro*. Create Space Independent Publishing Platform. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=E-vWDQAAQBAJ>
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos: Profesores, directivos y asesores*. Archidona: Aljibe.
- Torre, S. (1997). *Creatividad y formación*. México: Trillas.
- Torre, S. (2001). *Calendario de formación creativa*. Barcelona: PPU.
- Torre, S. y Violant, V. (2003). *Creatividad aplicada*. Recuperado de http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/saturnino/nocion_creatividad.pdf

Capítulo 5. Gestión curricular para el emprendimiento social en la formación de estudiantes de ingeniería

DANA JETZABEL ESPINOZA MENDOZA

EVANGELINA LÓPEZ RAMÍREZ

YÉSSICA MARTÍNEZ SOTO

Resumen

Las tendencias actuales relativas a la formación de ingenieros exigen que ésta sea integral en el sentido de que se sustancien no sólo las competencias técnico-disciplinarias, sino también aquellas requeridas para diseñar, evaluar y emprender negocios y proyectos sustentables en un marco de responsabilidad social. Por ello, en este trabajo se presentan los principales hallazgos de un estudio de naturaleza curricular para la formación en emprendimiento, identificado en los programas educativos de ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Para contribuir a cubrir las necesidades identificadas, se propuso incluir una asignatura optativa denominada Emprendimiento Social, con la intención de desarrollar las competencias que permitan a los estudiantes de la Facultad de Ingeniería imaginar una idea, plasmarla, planearla y llevarla a un horizonte de aplicación.

Palabras clave: gestión curricular, formación, emprendimiento social.

Introducción

Una sociedad en constante cambio y una economía globalizada y competitiva suponen un reto al que se puede hacer frente a través de una

educación de calidad con la cual se consiga garantizar el mantenimiento de la cohesión social, la competitividad y el crecimiento sostenible (Luján y Ferrando, 2016).

Estos cambios ocurridos en la sociedad, y estimulados por la intensa dinámica del desarrollo económico, demandan profesionales con una serie de características personales específicas, como ser flexibles, adaptables a las variaciones del mercado, rápidas en la toma de decisiones, creativas e imaginativas. En consecuencia, la expectativa de los gobiernos nacionales en Iberoamérica es que las universidades gestionen procesos que permitan a los egresados universitarios obtener un conjunto de habilidades más complejas, si han de mantener y aumentar su competitividad.

En este sentido, Tobón, González, Nambo y Vázquez (2015) mencionan que desafortunadamente:

la formación de ciudadanos en Latinoamérica sigue centrada, en la mayoría de los casos, en formar para la sociedad feudal, industrial y de la información. De allí que se requieren nuevos enfoques y modelos educativos, que respondan integralmente a los retos del nuevo tipo de sociedad que se busca (p. 8).

Es así como se proponen “nuevos enfoques que buscan responder a los retos de la sociedad del conocimiento, tales como el conectivismo (Siemens, 2005), el aprendizaje invisible (Cobo y Moravec, 2011), la pedagogía conceptual (Zubiría, 2005) y la socioformación, entre otros” (Tobón et al., 2015, p. 8).

Estos autores hacen hincapié en que la socioformación une los términos de “sociedad” y “formar”, lo cual significa que el desarrollo de las personas se da en función de un contexto social, es decir, en el contexto de la sociedad real, con sus demandas y problemas. De allí que la socioformación sea un enfoque que busca que los estudiantes desarrollen su talento y se realicen plenamente resolviendo problemas de la sociedad real, con base en sus propias vivencias y en la selección de áreas concretas de actuación (p. 12).

Estas habilidades incluyen la creatividad e iniciativa, una mayor concentración en el consumidor, la capacidad de liderazgo, la orientación

práctica, el sentido crítico y, sobre todo, el entusiasmo por emprender a través de productos y servicios novedosos (Carnevale y Desrochers, 1999, citado en Kindelán y Martín, 2008).

Por ello, la universidad debe participar de manera activa en el estudio de las problemáticas que inquietan a la sociedad, debe proponer ideas y acciones, intercambiar información, movilizar a la sociedad y tener la responsabilidad de impulsar la puesta en marcha de esas acciones (Campos y Sánchez, 2005).

Esta aseveración de Campos y Sánchez no es ajena al contexto local, nacional e internacional. Con esta situación, la educación y la formación cumplen una función social y económica crucial y, en este sentido, deben contribuir a garantizar que las personas adquieran las competencias necesarias para poder adaptarse de manera flexible a los cambios que se produzcan en su entorno y, posteriormente, generar acciones o transformar dichas condiciones.

Debido a este tipo de requerimientos emerge la educación para el emprendimiento, la cual representa una opción formativa, pues se encamina a ofrecer a los estudiantes de cualquier nivel el desarrollo de competencias, capacidades e instrumentos para que se formen como actores estratégicos del desarrollo económico y social; es decir, genera jóvenes independientes, innovadores, creativos, emprendedores y automotivados que cuestionan las normas establecidas y satisfacen sus metas personales a través de su propia acción (Olmos, Sánchez y Vera, 2012).

Por ello, este trabajo pone de manifiesto el contexto de un problema vinculado al fortalecimiento de la formación en emprendimiento de los estudiantes de ingeniería. El cual se justifica en el desarrollo de políticas institucionales que respaldan el impulso del ecosistema de emprendimiento, es decir, un contexto y/o entorno que facilita el surgimiento de empresas y proyectos empresariales al interior de las unidades académicas a través de sus objetivos estratégicos y buenas prácticas.

Fundamentación. Para fomentar en los ingenieros de la Facultad de Ingeniería Mexicali (FIM) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) una formación profesional integral y afín a su perfil de egreso

—mismo que manifiesta que los egresados serán competentes para diseñar, evaluar y emprender nuevos negocios y proyectos empresariales que promuevan el desarrollo sustentable y la responsabilidad social en un mercado competitivo— se vuelve indispensable desarrollar su potencial emprendedor.

Sin embargo, el desafío particular que tiene la educación en emprendimiento es el poder fomentar una cultura del esfuerzo, emprendimiento, toma de decisiones, trabajo en equipo, análisis y solución de problemas, comunicación, creatividad, innovación, a lo largo de la permanencia y promoción del sistema educativo, con la finalidad de contar con ciudadanos emprendedores que generen un impacto económico hacia el futuro del país, sin olvidar potenciar el impacto social (Sánchez, Hernández y Jiménez, 2016).

Lo anterior implica extender la base de acción tradicional de las universidades y fomentar en los estudiantes el desarrollo de competencias que los faculten para construir y transformar instituciones o sistemas para resolver problemas sociales, combinando el conocimiento de los negocios con el deseo de mejorar la calidad de vida.

Con la prioridad y necesidad de formar a los ingenieros en el campo del emprendimiento sin dejar de lado el impacto social, se inició la gestión del proyecto de intervención educativa (PUA de Emprendimiento Social). Cabe mencionar que el término “gestión” alude a los problemas, obstáculos y dificultades que ponen en marcha el conocimiento como experiencia sensible, un conocimiento que parte de la realidad para abordar e intervenir en ella; es decir, gestionar la escuela para describir, interpretar e intervenir (Tello, 2008). Esto nos ubica en una concepción dinámica de la gestión, que cambia constantemente según las realidades.

Por lo tanto, la “gestión curricular” consiste principalmente en el diseño, desarrollo, alcance, articulación y evaluación del currículo escrito, enseñado y comprobado en todas las disciplinas, lo que implica implementar y monitorear tal currículo (Rohlehr, 2006).

En particular, la implementación de temas de emprendimiento en el currículo ha sido un proceso, es decir, algo que se ha ido construyendo

progresivamente en el transcurso del tiempo. A pesar de tener su grado de éxito,

es un plan que sigue creciendo y un elemento importante que debe tener la educación emprendedora es su adaptabilidad a las demandas sociales, en otras palabras, la técnica para realizarlo debe ser tan transformacional para el negocio como para la gestión educativa (Bikse et al., 2016, citado en Sánchez *et al.*, 2016, p. 419).

También se vuelve necesario mencionar el significado de un emprendimiento social y por qué es importante fomentar este tipo de emprendimientos. Pues bien, el emprendimiento está compuesto multidimensionalmente; es decir, “lo constituye una persona (emprendedor), un contexto (económico, social, histórico), un proceso (el emprendimiento en sí mismo) y un producto (el negocio, proyecto o idea ya concretado)” (Méndez y Lucio, 2016, p. 13).

Además, es fundamental indicar que existen diversos tipos de emprendimiento, los cuales, en términos generales, se pueden clasificar poniendo atención en el “tipo” de acción social que llevan a cabo (Alcázar, 2011). En este caso, se define a los emprendedores sociales como aquellos que “buscan soluciones para problemas tales como el analfabetismo, la drogadicción o la contaminación ambiental” (Vásquez y Dávila, 2008, p. 108). Es importante resaltar que el emprendimiento social no es lo mismo que caridad o benevolencia; incluso no es necesariamente una actividad sin ánimo de lucro.

Lo anterior permite comprender que el emprendimiento social opera mediante ciudadanos que construyen y transforman instituciones o sistemas para resolver problemas sociales, combinando el conocimiento de los negocios con el deseo de mejorar la calidad de vida.

Krauss (2011) menciona que, sin importar el tipo de emprendimiento, diversos organismos internacionales y autores han reconocido la importancia de los emprendedores a la hora de considerar el desarrollo económico de los distintos países, debido a que ellos “crean trabajo a partir de la innovación, la competitividad, la productividad, el capital de

riesgo, transformando la economía y el mundo”. Evidentemente, el fomento del emprendimiento tiene gran importancia a nivel global.

En estas razones radica la conciencia de promover la formación de ingenieros emprendedores, pues como mencionan Núñez, Vargas y Muñoz (2017), la competitividad exige formar líderes emprendedores que cuenten con las herramientas necesarias para afrontar los retos que el mercado laboral requiere, no sólo desde una perspectiva de hacedor, sino como un elemento humano capaz de reaccionar ante lo inesperado, adaptarse al cambio con la misma velocidad con que sucede, utilizar los recursos con que cuenta de manera óptima, propiciar acciones innovadoras y cumplir con las expectativas de crecimiento que la industria prevé.

Método

Este proyecto de intervención educativa se sustenta en el paradigma interdisciplinario, el cual “busca integrar diversos campos disciplinares” (Carvajal, 2010). En el año 2003, Tamayo menciona que la interdisciplinariedad es un conjunto de “disciplinas conexas entre sí y con relaciones definidas, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada” (p. 73). Entonces, la interdisciplinariedad funciona como un “concepto paraguas (*crossdisciplinarity*) para denominar las estrategias de interrelación entre disciplinas académicas” (Huutoniemi, 2010, citado en Domínguez, 2013). Asimismo, la interdisciplinariedad busca la complementariedad de las disciplinas, donde cada una juega un papel fundamental y ninguna está por debajo de otra (Domínguez, 2013).

Por ello Pombo (2013) menciona que “el proceso de investigación interdisciplinaria puede ser entendido como la apropiada respuesta académica a la naturaleza de los fenómenos complejos que estudia” (p. 21), esto con la finalidad de integrar disciplinas, para comprender un fenómeno, contestar una interrogante o dar solución a un problema.

Es así que este proyecto de intervención nace del entrecruzamiento de dos referentes disciplinarios: la gestión curricular y el emprendimiento, lo cual hace alusión a que estos dos ámbitos disciplinarios tienen

estrechas relaciones para la construcción de conocimiento y del desarrollo institucional. Por ello los paradigmas de investigación en ciencias sociales y educación corresponden al modelo interdisciplinario.

Este proyecto de intervención educativa se alinea con el pensamiento dirigido a desarrollar acciones sistemáticas, planificadas, basadas en necesidades identificadas y orientadas a metas que resuelvan esas necesidades, articulándolo con una teoría que lo sustente (Rodríguez *et al.*, 1990, citado en Cabrera, 2004).

Para explorar los documentos utilizados y resolver la gestión de la información e interacción entre diversos campos de estudio, tal como propone el trabajo interdisciplinario, se utilizó como estrategia la cartografía conceptual, la cual “apoya la gestión del conocimiento desde el análisis teórico-conceptual-práctico” (Tobón, 2014, citado en Ortega, Hernández y Tobón, 2015, p. 172).

Esta estrategia “permite la comunicación de ideas mediante aspectos verbales, no verbales y espaciales; aporta un método preciso para construir conceptos académicos y comunicarlos, dando cuenta de sus relaciones y organización, lo cual posibilita el proceso de la comprensión” (Ortega *et al.*, 2015, p. 172). Cabe resaltar que este estudio es de naturaleza multidimensional, ya que cada institución educativa construye sus propios caminos y prioriza determinadas prácticas de acuerdo con sus demandas, su misión y sus intereses, por lo que este trabajo se guía por las nociones de la UABC.

Por estas razones, antes de iniciar con el proyecto de intervención educativa se realizó un diagnóstico de las necesidades que se presentan a nivel curricular en las licenciaturas de ingeniería ofertadas en la FIM de la UABC.

Las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección de la información para emitir el diagnóstico fueron los siguientes: se aplicó una entrevista semiestructurada para conocer con más precisión las problemáticas y demandas que giran en torno al tema de interés (esta entrevista se dirigió a un informante clave al cual se denominará “Z”), y también se analizaron dos documentos institucionales, uno emitido por la FIM y otro por la UABC.

El primero se refiere al Informe Técnico 2017-2 del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo, el cual tiene como propósito conocer las deficiencias curriculares del área de emprendimiento al interior de la FIM. Por su parte, el segundo documento presenta una exploración más amplia de las demandas, necesidades y debilidades a nivel curricular de una de las ingenierías de la Universidad Autónoma de Baja California.

Resultados

A continuación se enumeran los resultados obtenidos en el diagnóstico de este proyecto de intervención, cuyo objetivo fue explorar las demandas, necesidades y debilidades que presentan a nivel curricular las licenciaturas en ingeniería de la Universidad Autónoma de Baja California, con el propósito de fortalecer el área de emprendimiento del currículo.

1. Evaluación curricular externa e interna. La Universidad Autónoma de Baja California (2016), a través del documento de Propuesta de Modificación de Plan de Estudios de una de las ingenierías (Ciencias Computacionales), presenta los principales resultados del diagnóstico, los cuales se resumen a continuación.

Para llevar a cabo la evaluación diagnóstica, la UABC (2016) realizó las siguientes actividades:

1. Evaluación curricular interna: Encuestas a estudiantes y docentes.
2. Evaluación curricular externa: Encuestas a egresados y empleadores.
3. Revisión y análisis de otros planes y programas de estudio nacionales e internacionales similares en diversas partes del mundo.

1.1. Evaluación interna. El análisis de las encuestas aplicadas a los estudiantes y docentes refleja que una de las principales fortalezas que caracteriza a los ingenieros es su capacidad para el trabajo en equipo y su habilidad para resolver problemas. Esto se logra gracias a que los docen-

tes utilizan estrategias de aprendizaje basadas en proyectos o problemas y en el trabajo en equipo; por ello, durante el diseño curricular se deben mantener o incrementar estas estrategias, y además deben ser definidas explícitamente en las unidades de aprendizaje.

Sin embargo, los resultados del análisis reflejan algunas debilidades; por ejemplo, los encuestados coincidieron en que la mayoría de los programas de ingeniería mantiene una limitada vinculación con empresas o instituciones fuera de la propia universidad. Por ello, una de las oportunidades a considerarse en la modificación de los programas será establecer mecanismos o estrategias que promuevan una mayor vinculación entre la academia y la industria, para evitar así que los egresados cuenten con una escasa experiencia en el campo laboral real.

Por otro lado, también se identificó en los estudiantes y egresados una formación débil en la redacción de trabajos escritos, así como para exponer y defender su trabajo mediante exposiciones orales, razón por la cual surge la necesidad de atender estas áreas durante las distintas etapas de formación, con los diferentes grados de exigencia que necesite cada académico.

Otra necesidad es promover una mayor participación de los estudiantes en modalidades de aprendizaje, como la vinculación con valor en créditos, así como las ayudantías y los ejercicios de investigación (menos de 30% de los estudiantes participan en estas modalidades).

1.2. Evaluación externa. De los egresados encuestados, 64% consiguió trabajo dentro de los primeros seis meses después de haber egresado y 45% prácticamente tenía trabajo al finalizar sus estudios profesionales. Solamente uno de cada siete trabaja por cuenta propia.

Por otro lado, las empresas empleadoras consideran que los egresados tienen una mejor formación en conocimientos teóricos, a diferencia de sus habilidades prácticas y las competencias referentes al campo laboral, que resultaron calificadas de manera insuficiente en la encuesta.

1.3. Revisión y análisis de otros planes y programas de estudio nacionales e internacionales similares en diversas partes del mundo. Se compararon los

planes de estudios de universidades en diversas partes del mundo: Sudamérica (UNAM, Tecnológico de Monterrey, Universidad de los Andes), Estados Unidos (Stanford, Berkeley, MIT, Duke), Europa (ETH, Manchester). Como resultado de esta comparación se encontró que:

- La mayoría de los programas se diseñan para que el estudiante pueda terminar en ocho periodos, u ocho o nueve ciclos lectivos.
- Los cursos que más comúnmente se ofrecen como obligatorios son:
 - Matemáticas: dos cursos de cálculo, álgebra lineal y matemáticas discretas.
 - Cursos integradores o proyectos de vinculación con la industria con valor crediticio.

2. Entrevista semiestructurada a informante clave. Para conocer con más precisión las problemáticas y demandas que giran en torno al tema de interés, se realizó una entrevista a un informante clave al cual se denominará “Z”, quien además dirigió la evaluación interna de su unidad académica y colaboró en la evaluación externa de las modificaciones de los planes de estudio de ingeniería.

Según Z, el surgimiento del área económico-administrativa en los planes de estudio de ingeniería de la UABC es algo novedoso, ya que ahora se le está llamando “área”, pero siempre había existido en anteriores planes educativos de ingeniería, en diferentes modalidades y con diferente importancia. Otro aspecto novedoso es que en este nuevo trabajo se reconoce como área homologada, porque se justifica como una necesidad que ha resultado obvia en el ejercicio profesional del ingeniero, en el perfil de los puestos que ocupa, en el conjunto de responsabilidades y de liderazgo que tiene que manifestar en sus centros de trabajo. Por lo tanto, fue identificada y se incorporó como parte del plan.

Z expone que el universo entero del área económico-administrativa ha incluido al emprendimiento desde hace muchos años, ya que ha sido una demanda, una necesidad que se identificó dos o tres planes educativos antes. Actualmente se ha discutido, porque es una necesidad que

permea a todas las ingenierías, indistintamente de la subdisciplina de la que se esté hablando. No es necesario hacer esfuerzos divididos, y entonces es que se etiqueta como el área económico-administrativa, no porque se esté introduciendo como novedad, sino porque se está gestionando como un esfuerzo de todos y porque operativamente habría de dar mayor flexibilidad y capacidad de atención.

Durante los tres planes anteriores de ingeniería se ha buscado solventar estas demandas mediante el perfil de egreso. Por ejemplo, la ingeniería química, ingeniería electrónica, ingeniería en computación, industrial, han reconocido esas habilidades adicionadas al conjunto de conocimientos de la disciplina, y por ello se han ofertado diferentes asignaturas, como Contabilidad, Administración e Ingeniería Económica para reforzar esta área.

Z menciona que, con la modificación de los planes de estudio de ingeniería, está planeado solventar las demandas de esta área, de modo que se imparta un conjunto de conocimientos mínimos indispensables —que serían estrictamente los del área económico-administrativa— con carácter obligatorio, pero que además existan como materias optativas.

Pueden servir como conocimientos la contabilidad de costos, la interpretación de estados financieros, la microeconomía. Pero entonces convendría manejar el área económico-administrativa en dos categorías: la obligatoria, con aquellas competencias que todo mundo debe saber para poder crecer en su entorno, y la optativa, para quienes quieran complementar su formación porque se imaginan dirigiendo grupos de trabajo o con uso de tecnología, o bien emprendiendo su propio negocio o trabajando en los proyectos de una empresa, etc. Es decir, en una descripción más amplia, que el programa pueda ofrecer adicionalmente otros recursos que ayuden a realizar esas actividades y que por eso tienen la categoría de optativos.

Z hace hincapié en que existe una tasa altísima de egresados que se vuelven líderes de trabajo de un grupo, de un departamento, de una gerencia, por lo que tienen que saber cómo llegar ahí más rápidamente. ¿Qué necesitan? Si están ahí es por capacidad, ¿pero qué elementos les podrían ayudar a escalar más fácil? Es ahí donde la administración, el

liderazgo y el emprendimiento tienen aportaciones específicas que realizar. Lo mismo la contabilidad, los costos y el análisis e interpretación financieras.

3. Informe Técnico 2017-2 del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo.

Para conocer las deficiencias al interior de la FIM, se consultó el Informe Técnico 2017-2 del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo, realizado por Samaniego en el año 2017, quien actualmente es responsable del área de Emprendimiento y Liderazgo de dicha unidad académica. Su diagnóstico consta de las siguientes acciones:

1. Análisis del perfil de egreso del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo.
2. Análisis de la pertinencia del PUA del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo.
3. Modalidad de la materia de emprendedores.
4. Matrícula por periodo.
5. Impacto del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo en el perfil de egreso de los alumnos.

En la Tabla 1 se retoman algunos de los resultados y análisis estadísticos realizados por Samaniego (2017).

Tabla 1. Análisis del perfil de egreso del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo

PE	Perfil de Egreso		UA	Tipo	Etapa	Semestre	Modalidad	PUA	Contenido pertinente
	Emprendimiento	Liderazgo							
LSC	Ok	Ok	No	No	No	No	No	No	No
Bioingeniería	OK	OK	Creacion y desarrollo de Bioempresas	C y T	Terminal	VIII	Obligatoria	No	No
			Emprendedores	C y T					
Aeroespacial	No	No	Emprendedores	C y T	Disciplinaria	VI	Optativa	No	Rediseño
			Emprendedores	C y T	Disciplinaria	VI	Obligatoria	Ok	Rediseño
Civil	Ok	Ok	Emprendedores	C y T	Disciplinaria	VI	Obligatoria	Ok	Rediseño
			Liderazgo	C y T			Optativa	Ok	Rediseño
Computación	Ok	No	Emprendedores	C y T	Terminal	VII	Obligatoria	Ok	Rediseño

Tabla 1. Análisis del perfil de egreso del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo

PE	Perfil de Egreso		UA	Tipo	Etapa	Semestre	Modalidad	PUA	Contenido pertinente
	Emprendimiento	Liderazgo							
Electrónica	OK	No	Emprendedores	Taller	Terminal	VIII	Obligatoria	No	Rediseño
Eléctrica	No	Ok	No	No	No	No	No	No	No
E. Renovables	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Industrial	No	Ok	Emprendedores	Taller	Terminal	IX	Obligatoria	Ok	Rediseño
			Emprendedores	Taller	Terminal	IX	Obligatoria	Ok	Rediseño
Mecánica	No	No	Emprendedores	C y T	Disciplinaria	VI	Optativa	Ok	Rediseño
			Liderazgo	Taller	Disciplinaria	IV	Obligatoria	Ok	No
			Liderazgo	Taller	Disciplinaria	IV	Obligatoria	Ok	No
Mecatrónica	No	No	Dirección y alta gerencia	Taller	Disciplinaria	V	Obligatoria	No	No
			Dirección y alta gerencia	Taller	Disciplinaria	V	Obligatoria	No	No
			Emprendedores	C y T	Terminal	VII	Obligatoria	Ok	Rediseño

Fuente: Samaniego (2017). Análisis con base en información de la página oficial de la FIM.

Los hallazgos de la Tabla 1 fueron los siguientes:

- 45% de los planes de estudio (PE) hacen mención de las competencias sobre emprendimiento con las que contarán sus egresados, pero otros PE no cuentan con la materia o no la ofrecen de manera constante.
- El restante 55% no hace ningún tipo de mención sobre emprendimiento en su perfil.
- 45% de los PE hace mención de la importancia de la formación de egresados líderes, pero solo dos PE cuentan con tal materia.
- El otro 55% no hace ninguna mención de dichas competencias.
- Un PE duplica la materia de Emprendedores en su oferta curricular (con diferentes nombres).

Tabla 2. Análisis de la pertinencia del PUA del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo

PE	Perfil de Egreso		UA	Tipo	Etapa	Semestre	Modalidad	PUA	Contenido pertinente
	Emprendimiento	Liderazgo							
LSC	Ok	Ok	No	No	No	No	No	No	No
Bioingeniería	OK	OK	Creación y desarrollo de Bioempresas	C y T	Terminal	VIII	Obligatoria	No	No
			Emprendedores	C y T					
Aeroespacial	No	No	Emprendedores	C y T	Disciplinaria	VI	Optativa	No	Rediseño
			Emprendedores	C y T	Disciplinaria	VI	Obligatoria	Ok	Rediseño
Civil	Ok	Ok	Emprendedores	C y T	Disciplinaria	VI	Obligatoria	Ok	Rediseño
			Liderazgo	C y T			Optativa	Ok	Rediseño
Computación	Ok	No	Emprendedores	C y T	Terminal	VII	Obligatoria	Ok	Rediseño
Electrónica	OK	No	Emprendedores	Taller	Terminal	VIII	Obligatoria	No	Rediseño
Eléctrica	No	Ok	No	No	No	No	No	No	No
E. Renovables	No	No	No	No	No	No	No	No	No
Industrial	No	Ok	Emprendedores	Taller	Terminal	IX	Obligatoria	Ok	Rediseño
			Emprendedores	Taller	Terminal	IX	Obligatoria	Ok	Rediseño
Mecánica	No	No	Emprendedores	C y T	Disciplinaria	VI	Optativa	Ok	Rediseño
			Liderazgo	Taller	Disciplinaria	IV	Obligatoria	Ok	No
			Liderazgo	Taller	Disciplinaria	IV	Obligatoria	Ok	No
Mecatrónica	No	No	Dirección y alta gerencia	Taller	Disciplinaria	V	Obligatoria	No	No
			Dirección y alta gerencia	Taller	Disciplinaria	V	Obligatoria	No	No
			Emprendedores	C y T	Terminal	VII	Obligatoria	Ok	Rediseño

Fuente: Samaniego (2017). Análisis con base en información de la página oficial FIM.

Puntos relevantes encontrados en la Tabla 2:

- 36% de los PE no cuenta con PUA de emprendedores.
- 18% de los PE no oferta la materia de Emprendedores.
- 18% de los PE no oferta de forma regular (cada semestre) la materia de Emprendedores.
- 18% de los PE oferta la materia de Liderazgo.
- Uno de los dos PE que ofertan la materia de Liderazgo no cuenta con PUA.

Tabla 3. Modalidad de la materia de Emprendedores

<i>Programa educativo</i>	<i>Emprededores</i>		
	<i>Obligatoria</i>	<i>Optativa</i>	<i>Etapas</i>
Lic. en Sistemas Computacionales		×	Terminal
Bioingeniería		×	Terminal
Ing. Aeroespacial		×	Disciplinaria
Ing. Civil	×		Disciplinaria
Ing. Eléctrica			
Ing. en Computación	×		Terminal
Ing. en Electrónica	×		Terminal
Ing. en Energías Renovables			
Ing. en Mecatrónica	×		Terminal
Ing. Industrial	×		Terminal
Ing. Mecánica		×	Disciplinaria

Fuente: Samaniego (2017). Análisis con base en datos de CIEFI.

Puntos relevantes encontrados en la Tabla 3:

- Al “concentrar” la materia se evitaría que algunos PE donde es optativa se queden sin poder ofertarla por falta de *quorum*.
- Se debe concientizar a los tutores y alumnos que optativo no significa que no deben tomar la materia, sino que el término se aplica para hacer flexible el PE y mantenerlo actualizado.

En cuanto a la Tabla 4, los puntos relevantes detectados fueron los siguientes:

- Han cursado la materia 1 085 alumnos desde el periodo 2014-1 hasta el 2016-2.
- Se ha impartido la materia en periodos intersemestrales, pero su diseño actual no es factible para tal formato.
- Cada semestre en la Expo Emprendedora se tiene un promedio de 47 empresas asistentes.
- No se han presentado proyectos con base en Industria 4.0 de manera multidisciplinaria.

- Falta motivar e incentivar la creación de proyectos tecnológicos de valor agregado dirigidos a la sociedad, no solo enfocados a las empresas.
- No se cuenta con un registro de los casos de éxito.
- No se ofrece un seguimiento a los proyectos de emprendimiento presentados por los alumnos cada semestre.

Tabla 4. Matrícula por periodo

Programa educativo	Matrícula									Total
	2014-1	2014-2	2015-1	2015-2	2015-4	2015-5	2016-1	2016-2	2016-5	
Lic. en Sistemas Computacionales	3		3	4		2		9		21
Bioingeniería										0
Ing. Aeroespacial				18			4	14		36
Ing. Civil	48	42	56	50	1	1	63	53		314
Ing. Eléctrico										0
Ing. en Computación	8	10	10	13		26	4	9	15	95
Ing. en Electrónica	3	3	10	4		17	6	3	23	69
Ing. en Energías Renovables		1								1
Ing. en Mecatrónica	31	26	31	38			31	39	9	205
Ing. Industrial	47	40	58	41			51	41		278
Ing. Mecánico	18	17	10	7			5	9		66
Total	158	139	178	175	1	46	164	177	47	1085

Fuente: Samaniego (2017). Análisis con base de datos de CIEFI.

Tabla 5. Impacto del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo en el perfil de egreso de los alumnos

UA	Etapa																		
	Básica				Disciplinaria						Terminal								
	I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		
	E	L	E	L	E	L	E	L	E	L	E	L	E	L	E	L	E	L	
LSC																			
Bioingeniería																			
Aeroespacial																			
Civil																			
Computación																			
Electrónica																			
Eléctrica																			
E. Renovables																			
Industrial																			
Mecánica																			
Mecatrónica																			

Fuente: Samaniego (2017). Análisis con base en mapas curriculares.

Por último, de la Tabla 5 destacamos que:

- En 27% de los PE, el Proceso de Emprendimiento y Liderazgo no tiene impacto en el perfil de egreso.
- En el 73% restante, el Proceso de Emprendimiento y Liderazgo tiene nulo o mínimo impacto en el perfil de egreso.

Propuesta

Lo que se propuso en el PUA de Emprendimiento Social partió de haber recogido enfoques y tendencias en la literatura sobre la formación en emprendimiento social en la educación superior alrededor del mundo, especialmente aquéllos relativos a prácticas que se incluyen al currículo. Por lo demás, esto fue un insumo para identificar las problemáticas y los avances de las universidades alrededor de la formación en emprendimiento.

Se analizaron los estudios a partir de la función curricular en la que se encuentran las prácticas de formación de las instituciones: la forma en que han estructurado las acciones curriculares y extracurriculares para visibilizar, sensibilizar y enseñar el emprendimiento social.

Bajo el análisis de estos estudios y de acuerdo con las necesidades detectadas en el diagnóstico, misión e intereses de la uabc, el pua de Emprendimiento Social se estructura de la siguiente manera. Tiene el propósito general de facilitar al estudiante de ingeniería conocimientos teórico-prácticos útiles para desarrollar proyectos con misión social. Esta asignatura es importante para que los alumnos se desenvuelvan en un enfoque interdisciplinario, para fomentar las temáticas del curso desde la perspectiva de la gestión de proyectos, la creatividad, la ideación y la creación de posibles soluciones a problemas presentes en la sociedad.

Al concluir la unidad de aprendizaje, los alumnos podrán hacer uso integral de herramientas y metodologías, pues serán capaces de ponerlas en práctica para poder emprender y diseñar proyectos de índole social, con especial hincapié en el desarrollo de un modelo de negocios.

La Unidad 1 pretende que el alumno identifique los elementos clave que caracterizan un emprendimiento social, gracias al estudio de sus conceptos, para comprender el proceso de la toma de decisiones en la solución de necesidades sociales. Posteriormente, la Unidad 2 se centra en que el alumno analice los objetivos de desarrollo sostenible y las metas propuestas en cada uno mediante la revisión del documento emitido por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con el título *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*, para conocer las prioridades y los desafíos que se plantean a nivel mundial.

La Unidad 3 solicita al estudiante identificar necesidades sociales locales o regionales, con el uso del esquema de diseño centrado en las personas, con el fin de planificar un proyecto de emprendimiento social, con organización, creatividad y pensamiento crítico.

En la última unidad, el alumno pondrá en práctica su proyecto emprendedor a través de una simulación o implementación. Para esto habrá analizado las características del modelo de negocio social Canvas e identificado las fuentes de financiamiento existentes para fomentar el emprendimiento social mediante la revisión documental de sus fundamentos teóricos y metodológicos, para comprender así los procesos implícitos dentro de este tipo de emprendimientos.

Estas unidades de aprendizaje son el resultado del proceso de investigación que permitió identificar los macrocontenidos temáticos indispensables para, en primera instancia, determinar el programa de Emprendimiento Social y, posteriormente desarrollar los contenidos específicos en función de la normativa aplicable al desarrollo de programas de la UABC. Las cuatro unidades tienen como finalidad alcanzar tanto el objetivo trazado de la asignatura, como contribuir a cumplir con el perfil de egreso de los estudiantes de ingeniería.

Para presentar la propuesta de intervención educativa reflejada en el PUA de Emprendimiento Social, se siguió un proceso desde el interior de la unidad académica, en el cual los directivos emitieron una valoración favorable respecto a la pertinencia de convertir el PUA en parte de su oferta académica.

Para el buen funcionamiento de la estructura curricular propuesta, también se contó con un sistema de evaluación que revisó la pertinencia de la normatividad y procedimientos para la operación del PUA de acuerdo con la guía metodológica planteada por la Coordinación General de Formación Profesional y Vinculación Universitaria (CGFPYVU) de la UABC.

Por tal motivo, el programa se revisó mediante la “Escala de valoración de los elementos que componen un programa de unidad de aprendizaje (PUA)” utilizada por la CGFPYVU de la UABC. Dicho instrumento evaluativo fue aplicado por la analista de la CGFPYVU que fue asignada para la reestructuración de los planes de estudio de ingeniería, precisamente en el área económico-administrativa, que es la que atiende aspectos de emprendimiento.

Referente a esta evaluación, se emitió un juicio de valor, el cual menciona que el PUA cumple con todos los elementos que se establecen en la metodología de diseño y construcción de unidades de aprendizaje de la UABC, por lo cual fue validado favorablemente para ser registrado ante las dependencias correspondientes.

Es decir que el PUA fue aceptado por parte de los directivos de la unidad académica (FIM) para presentarlo al Comité Académico de dicha facultad, y también fue validado favorablemente por la CGFPYVU para los fines académicos del proyecto de intervención educativa.

Discusión

De acuerdo con lo expresado hasta estas líneas, es evidente que los escenarios actuales de desempeño de los ingenieros se han complejizado y que se requiere, cada vez más, tener herramientas que les permitan enfrentarse a situaciones y dinámicas cambiantes. Y es justamente en este ambiente donde el emprendimiento se ha vuelto una opción para desempeñar tales roles de forma eficaz y eficiente. Por ello, surge la necesidad de adaptarse a este nuevo contexto por parte de las unidades académicas formadoras. Esto constituye un desafío y debe ser preocupación y ocupación de toda la comunidad universitaria.

Que las instituciones educativas compartan las mismas necesidades que se presentan a nivel curricular para abordar la formación en emprendimiento, de cierta forma es indicio de una falta de gestión curricular, y por ello se requiere acercar lo más posible a los alumnos con sectores de apoyo a actividades referentes al emprendimiento.

Específicamente en la institución educativa donde se ha implementado este proyecto de intervención, se ha trabajado en potenciar de manera significativa el emprendimiento en sus estudiantes. Esto se puede reflejar en la aceptación de la propuesta brindada y en los otros PUA establecidos obligatoriamente para fortalecer esta área.

Sin embargo, curricularmente también se pueden implementar más acciones, entre las cuales cabría la siguiente propuesta de mejora: organizar un ciclo de conferencias que otorgue créditos, el cual se podría denominar como “seminario”. Estas conferencias se podrían implementar en la Semana Cultural, en la Feria del Emprendimiento o bien, establecer fechas propias para esta actividad. Este tipo de eventos les brindaría a los estudiantes de distintas ingenierías la oportunidad de acercarse a pensar en la innovación como proceso y en el emprendimiento como opción, gracias a la vinculación con estas temáticas, visitas, charlas, encuentros y participaciones que brinden al alumno las herramientas necesarias para emprender su propio proyecto.

De tal forma que se genere un espacio de estímulo al emprendimiento, para que al finalizar se cuente con emprendimientos ya iniciados. Esto sería una forma distinta de fomentar el emprendimiento a nivel curricular, de un modo en que el alumno participaría satisfactoriamente sin ser una materia obligatoria u optativa que se curse sólo por el hecho de obtener créditos. Aparte de su motivación por aprender, obtendría una constancia que avale su participación y de cierta manera sirva como un documento probatorio para su currículum.

Si bien el objetivo más significativo de este tipo de seminario sería culminar con emprendimientos iniciados, cabe aclarar que bastaría con al menos presentar un modelo de negocio del proyecto. Porque la gestación de un proyecto emprendedor requiere de decisión, de formar un equipo y de esfuerzo sostenido para llevarlo adelante, lo

que en definitiva excede la disponibilidad de los alumnos que están estudiando.

En ese sentido, el tiempo es una limitante, ya que este tipo de conferencias deberían estar disponibles para ambos turnos (matutino y vespertino) y para los alumnos de todas las carreras, durante horarios y días escolares.

Este proyecto, por una parte, estudió la importancia de la gestión curricular para la formación en emprendimiento en los programas de ingeniería. Sin embargo, sería interesante realizar un estudio referente a la influencia que tiene este tipo de cursos en la percepción y disposición de los estudiantes de ingeniería para cambiar su dirección de trabajo futura; así como descubrir si la formación más específica recibida —en términos de cursos específicos de creación de empresas— influyó en la actitud del estudiante; o bien preguntar tiempo después quién creó su negocio o quién realizó algún tipo de emprendimiento, pues éstas también son formas de validar el impacto de los programas de este tipo.

Asimismo, sería oportuno ampliar los alcances del estudio a través del seguimiento de los egresados para averiguar si realmente los cursos han tenido un impacto significativo, así como para buscar factores que expliquen los diferentes grados de éxito logrado.

Finalmente, como se puede percibir desde el ámbito investigativo, la gestión curricular para la enseñanza del emprendimiento representa un área en constante renovación que vuelve evidente y necesario que los estudiantes desarrollen saberes y actitudes orientados a la cultura del emprendimiento, que atiendan las características de un emprendedor, cumpliendo con las necesidades del entorno profesional y conociendo los requerimientos de información y obligación de toda organización.

Referencias

- Alcaraz, R. (2011). *El emprendedor de éxito*. México: McGraw-Hill.
- Cabrera, L. (2004). *Intervención educativa y social: Elaboración de proyectos*. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/52072729/001-Lidia-Cabrera>

- Campos, G. y Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: Ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-campos.html>
- Carvajal, Y. (2010). Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Universidad de Barcelona.
- Domínguez, R. (2013). *Manifiesto interdisciplinar por los estudios del desarrollo*. Recuperado de https://www.academia.edu/6885821/_Manifiesto_interdisciplinar_por_los_Estudios_del Desarrallo_en_R._Domínguez_y_S._Tezanos_eds._Desafíos_de_los_Estudios_del Desarrallo._Actas_del_Congreso_Internacional_de_Estudios_del Desarrallo._Red_Española_de_Estudios_del Desarrallo_Santander_2013_págs._19-45
- Kindelán, M. y Martín, A. (2008). Ingenieros del siglo XXI: Importancia de la comunicación y de la formación estratégica en la doble esfera educativa y profesional del ingeniero. *Arbor*, 184(732), 731-742. doi:10.3989/arbor.2008.i732.218
- Krauss, C. (2011). Actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios: El caso de la Universidad Católica del Uruguay. *Dimensión Empresarial*, 9(1), 28-40.
- Luján, J. y Ferrando, F. (2016). *Trabajo autónomo y fomento del emprendimiento: Mitos y realidades*. s.l.: Bomarzo.
- Méndez, Ó. y Lucio, C. (2016). *Emprendimiento, multidimensionalidad, cambio e innovación*. Ciudad Juárez, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Núñez, C., Vargas, C., y Muñoz, A. (2017). La competitividad como elemento motivador en la formación de líderes emprendedores. *ANFEI Digital*, (7). Recuperado de <http://www.anfei.org.mx/revista/index.php/revista/article/view/407/1054>
- Olmos, R., Sánchez, R. y Vera, E. (2012). Desarrollo de competencias emprendedoras: Un análisis explicativo con estudiantes universitarios. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 22, 29. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/7b8ca2b0d-d5a39fe549f0072660f8295/1?pq-origsite=gscholar&cbl=54824>
- Ortega, M., Hernández, J. y Tobón, S. (2015). Impacto de la cartografía conceptual como estrategia de gestión del conocimiento. *Ra Ximhai*, 11(4), 171-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596011.pdf>
- Pombo, O. (2013). Epistemología de la interdisciplinariedad: La construcción de un nuevo modelo de comprensión. *Revista Interdisciplina*, 1(1).
- Rohlehr, B. (2006). *Características del currículo y la gestión curricular: Un estudio*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe [PRELAC]). Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Temas_Transversales_ITT/ITT_095.pdf
- Samaniego, H. (2017). *Informe Técnico 2017-2 del Proceso de Emprendimiento y Liderazgo*.

- Sánchez, S., Hernández, C. y Jiménez, M. (2016). Análisis de la percepción sobre iniciativa empresarial y el espíritu emprendedor en estudiantes de un tecnológico federal. *Acta Universitaria*, 26(6), 70-82. doi:10.15174/au.2016.1016
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).
- Tamayo, M. (2003) Interdisciplinariedad. En *El proceso de la investigación científica* (4ª ed.) (pp. 64-96). México: Limusa.
- Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica: Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6), 149-156.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. y Vázquez, J. (2015). La socioformación: Un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. Recuperado de http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512015000100002
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2015). Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019. Recuperado de <http://www.uabc.mx/planeacion/pdi/2015-2019/>
- Universidad Autónoma de Baja California (UABC). (2016) Propuesta de Modificación de Plan de Estudios de una de las ingenierías (Ciencias Computacionales). Documento de trabajo institucional.
- Vásquez, A. y Dávila, M. (2008). Emprendimiento social: Revisión de literatura. *Estudios Gerenciales*, 24(109), 105-125. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S012359230870055X>
- Zubiría Samper, M. (2005). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá: FIPC.

Capítulo 6. Gestión directiva para la promoción del talento humano en instituciones mexicanas de educación media básica

DANIEL ALONSO LÓPEZ RODRÍGUEZ

EVANGELINA LÓPEZ RAMÍREZ

JORGE EDUARDO MARTÍNEZ ÍÑIGUEZ

Resumen

El objetivo de este documento es brindar elementos teóricos y aplicativos pertinentes para fortalecer aspectos relevantes de la gestión directiva que permitan mejorar los aprendizajes, tal y como se proponen los esquemas y directrices que derivan de la Reforma Educativa en México del año 2019. Asimismo, se presenta un modelo de gestión directiva para la promoción del talento humano, partiendo de la articulación entre la dirección y la teoría, con la finalidad de favorecer el trabajo colaborativo, el acompañamiento, la participación y la mejora continua de un centro escolar de nivel medio básico.

Palabras clave: gestión directiva, liderazgo, secundaria.

Introducción

En los últimos años el tema de la calidad educativa ha sido central en los análisis institucionales, pues se considera que la complejidad en la interacción de los factores que influyen en su consecución se combina con los procesos de gestión directiva y la expectativa de mejorar los resultados académicos en el mediano plazo. Asimismo, se cuestiona la destreza de los docentes en su quehacer profesional debido al bajo nivel de des-

empeño obtenido por los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales (Andere, 2013).

A partir de la reforma al Artículo 3º Constitucional en 2013, se crearon dos leyes secundarias para disminuir los problemas relacionados con la calidad educativa: por una parte, se creó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), que busca regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio de los diferentes actores educativos y, por otro lado, la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, cuyo fin es regular los procesos de evaluación educativa. A la par de estos cambios, se formularon parámetros, perfiles e indicadores para cada uno de los actores educativos, con lo cual se reconoció que el docente no era el único responsable del logro de los aprendizajes, sino que ésta era una tarea compartida en cuanto a sus compromisos. Esto derivó en el replanteamiento de la organización y funciones que cada actor debe cumplir en el centro escolar.

Trascendencia de la gestión directiva en las instituciones educativas. La gestión directiva es una tarea compleja, ya que no sólo está centrada en el desempeño docente, sino que además debe cumplir con aspectos institucionales y administrativos. Y en ese sentido, revela la capacidad o incompetencia del director, así como su función como líder para incidir favorablemente en el desarrollo profesional del docente.

Las reformas educativas en México han estipulado en sus objetivos y estrategias las responsabilidades y características con que debe ejercerse la gestión de los directivos de las escuelas de educación básica en general, ya que los considera actores medulares para impulsar los cambios necesarios para conducir hacia una educación de excelencia. Desafortunadamente, como lo indica Chinchay (2018), “las escuelas no están cumpliendo con su principal tarea educativa: brindar una educación de calidad” (p. 39). Si bien la responsabilidad no es absoluta de los directores, sí es cierto que juegan un papel determinante “para brindar condiciones favorables donde los estudiantes desarrollen sus habilidades y capacidades y los empleen para ser mejores ciudadanos” (p. 39).

También es un hecho que aún son pocos los estudios que analizan directamente la participación y estilos de gestión de los directores, particularmente en escuelas secundarias. Barrientos y Taracena (2008) refieren que son todavía más escasos los trabajos de corte histórico, que permitirían analizar las dimensiones implicadas en el desarrollo de la gestión directiva, lo cual deja sin resolver las limitaciones existentes en el ámbito conceptual y práctico. “También dificulta la posibilidad de direccionar adecuadamente las políticas emprendidas por el sistema educativo y el sindicato, en relación con los programas de actualización para directores” (p. 118).

Por otra parte, tampoco se han estudiado de manera idónea las causas de una mala gestión directiva, dada la relevancia que tiene la figura del director, lo cual “es importante porque en México, por norma, es la máxima autoridad en la escuela y el responsable directo del funcionamiento de la institución según lo establecen los manuales de organización de la secundaria general y técnica” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1981, citado en Aguilera, 2011, p. 12).

Tanto Sandoval (2000) (citado en Aguilera, 2011) como Barrientos y Taracena (2008) mencionan que existen limitados estudios sobre las secundarias en México, y señalan que los directores dedican el mayor tiempo de la jornada a las tareas administrativas necesarias para el funcionamiento del centro escolar.

A pesar de que la función directiva de las secundarias públicas quedó definida en el Acuerdo Oficial números 97 y 98 para las secundarias técnicas y para las secundarias generales, respectivamente (SEP, 1982), en el estudio de Barrientos y Taracena (2008) se encontró que se carecía de un proceso de selección para el cargo de dirección de la educación secundaria. Además, no se requisaba ninguna acreditación académica formal como docente ni tampoco alguna relacionada con la función directiva. En cuanto a su trayectoria, tenían experiencia en la docencia, pero no en la dirección de un plantel.

Aunado a esto, los procedimientos de acceso a la dirección escolar de los centros públicos presentan deficiencias, lo cual genera desorden, insatisfacción por parte de la comunidad educativa e ineficiencia admi-

nistrativa, que a su vez pone en juego el desempeño del centro escolar (Antúnez, 2011).

Por otra parte, Sandoval señala que el director “es relevante para coordinar el trabajo docente, pues en este nivel existe fragmentación y aislamiento en el profesorado, debido a que los profesores se contratan por horas y con perfiles distintos para atender la especialización que cada asignatura exige” (2007, citado en Aguilera, 2011, p. 12). Más adelante, el mismo autor señala que el trabajo directivo es importante para la organización escolar

porque su visión —la perspectiva que tiene sobre cómo se deben hacer las cosas en la escuela— ofrece las pautas del trabajo pedagógico, administrativo y para la convivencia, que día con día negocia con los profesores, padres de familia y otros actores de la escuela (p. 12).

El papel del director en un centro escolar es fundamental; sin embargo, “la falta de compromiso del líder directivo en el mundo por alcanzar una educación de calidad se ha convertido en una tendencia que nos condena a vivir en una sociedad carente de valores” (Chinchay, 2018, p. 38).

Si bien los directores juegan un papel importante en el desarrollo y progreso del centro escolar, no es su única función, pues también tienen la responsabilidad de generar una cultura institucional con valores positivos que tengan impacto en la comunidad educativa con la finalidad de disminuir los problemas escolares y educativos (Chinchay, 2018).

Por otra parte, Hernández, Tobón y Vázquez (2015) y Herrera y Tobón (2017) concuerdan en que los directores deben transmitir “un liderazgo capaz de gestionar y promover el talento humano de cada uno de los actores que interactúan dentro de una comunidad educativa en favor de buscar el aprendizaje de los estudiantes en formación” (citados en López, López, Martínez y Tobón, 2018, p. 14).

Del mismo modo, la responsabilidad que tiene un director en gestionar y promover el talento humano es vital para resolver conflictos institucionales mediante el potencial de los seres humanos (Gilart y Falcón, 2012; Giménez, 2005; Santos, 2016).

Para Calderón, “la gestión humana debe atender las necesidades del colaborador, ya que a través del compromiso y motivación contribuirán a mejorar el rendimiento de la organización” (2016, citado en Moreyra, 2017, p. 24). Además, menciona que es una actividad estratégica en la dirección de las organizaciones, ya que mejora la eficacia de la empresa.

Al analizar la relevancia y pertinencia que tiene la gestión directiva en la promoción del talento humano como parte del proyecto educativo en los centros escolares, resulta necesario en primer lugar conocer los conceptos que diversos autores tienen acerca de la gestión y del liderazgo directivos y, en un segundo momento, entender el desarrollo y potencialidades de la gestión del talento humano para obtener una visión más completa del tema.

La gestión y el liderazgo directivo. Para Huergo (2003), el término *gestión* es “una palabra que se ha hecho hegemónica, de la mano de concepciones empresariales o administrativas de los procesos sociales, institucionales u organizacionales” (p. 1). Por esta razón es necesario, en primer momento, definir el término y verbo *gestionar*, en especial en el sentido usado en relación con las instituciones educativas.

Tello (2008) sostiene que la gestión es una experiencia sensible ante los problemas, obstáculos y dificultades que ponen en marcha el conocimiento, y que parte de la realidad para abordar e intervenir en ella, es decir, gestionar la escuela para describir, interpretar e intervenir.

Por otra parte, gestionar es también una acción integral, definida como un proceso de trabajo y organización en el que se coordinan diferentes miradas, perspectivas y esfuerzos para avanzar eficazmente hacia objetivos asumidos institucionalmente, los cuales se espera que sean adoptados de forma participativa y democrática (Villamayor y Lamas, 1998).

Definitivamente, la acción de gestionar busca articular a toda una institución, en sus relaciones inmediatas, en la coordinación interna, en las maneras de establecer o de frustrar lazos de trabajo, en la selección de determinados medios y en el conjunto de opciones que se adoptan a la hora de interactuar con otras instituciones (Huergo, 2003).

Por añadidura, Huergo (2003) menciona que es importante la coordinación de procesos de trabajo en el marco de una organización, donde se asignan roles y tareas diferenciadas, que en principio pueden ser articuladas a través de distintos niveles de gestión.

La función directiva es definida por Veciana (2002, citado en Yábar, 2013) como “un proceso dinámico de una persona sobre otra u otras personas que orientan su acción hacia el logro de metas y objetivos compartidos, de acuerdo con la toma de decisiones que le confiere su poder” (p. 30).

Entonces, la gestión directiva se basa en la ejecución de los procesos que un director realiza para alcanzar los objetivos establecidos en su centro escolar. Hambrick y Mason (citado en Pedraja-Rejas, Rodríguez-Ponce y Villarroel González, 2012) plantean que

los resultados de las organizaciones están determinados parcialmente por las características del equipo directivo, ya que en un contexto de racionalidad limitada, las miradas o visiones conceptuales que sustentan el accionar de las organizaciones están limitadas por el sesgo cognitivo y los valores del equipo, aspectos que influyen sobre la percepción selectiva, la interpretación de los actores relevantes y sobre la selección e implementación de la estrategia (p. 378).

Para Uribe (2007), “las prácticas de gestión revelan el nivel de competencias alcanzadas por los directivos. Es competente aquel que transforma los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades o prácticas que un directivo puede evidenciar en su trabajo” (párr. 8). La gestión de los recursos es precisamente esto que menciona el autor, tener la capacidad de transformar de la mejor manera las condiciones del centro escolar con los recursos con los que se cuenta, mediante la capacidad, habilidad y práctica que un líder tiene.

La gestión de recursos humanos “se define como el conjunto de programas, proyectos, procedimientos, políticas, normas, estrategias y actividades encaminadas a identificar y determinar las potencialidades requeridas para el desempeño eficiente de un cargo” (Cali, 2009, p. 2). Este

conjunto de acciones y actividades influyen en el desempeño eficaz de los actores en el proceso educativo, de modo que la tarea del director es desarrollar al máximo las potencialidades de su equipo de trabajo, mediante la capacitación y asesoría, debe ser un guía en este proceso.

Por otra parte, el líder debe buscar estrategias para conseguir mayores recursos que redunden en beneficio de los objetivos establecidos. El director debe comprometerse con todos los aspectos que sucedan en su centro escolar, desde el desarrollo de la planta docente y la infraestructura, hasta el logro de los aprendizajes de sus alumnos, el fin único de la educación.

El liderazgo se define de muchas maneras. En las teorías sobre este tema, al líder “se le enfoca y analiza considerando sus características personales (carácter, habilidad, destreza), los roles (figura, enlace, tomador de decisiones, motivador), los comportamientos, las fuentes y usos de poder” (Evans, Lindsay, Fragoso y Díaz, 2000, p. 231).

Por su parte, Chiavenato (2008, citado en Hernández, Quintana, Mederos, Guedes y García, 2009) considera que el “liderazgo es la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos” (p. 3). De acuerdo con Reyes (2012), “el término de liderazgo proviene originalmente de la voz inglesa *lead*, verbo que denota la capacidad de conducir a un grupo de individuos, ya sea en un conflicto bélico, en una causa política, en una institución, etc.” (p. 15). Por ende, se dice que el liderazgo brinda las herramientas necesarias para alcanzar los resultados esperados. Un líder tiene la capacidad de conducir, orientar, guiar, motivar a un grupo de individuos para alcanzar los objetivos de una institución.

El liderazgo también cuenta con diferentes características respecto a cómo conducir un grupo de individuos; la literatura habla de algunos tipos de liderazgo, por ejemplo: el democrático, el participativo y el distributivo, entre otros. “También se han desarrollado modelos, como el de ‘Bass y Avolio’ que se funda en tres constructos: liderazgo transaccional, transformacional y el ‘no líder’” (Uribe, 2007, párr. 4). Estos tipos o modelos de liderazgo definen el ideal de un líder para cada escenario,

pues dependiendo de las condiciones y la posición en que se encuentre el líder, deberá adoptar un rol específico para alcanzar los resultados. Aunque, el liderazgo no siempre es positivo, porque también existen actores que utilizan esta habilidad para perjudicar o interrumpir un proceso.

Por esta razón, el papel que juega un director es de suma importancia, porque no sólo se encarga de los procesos administrativos de un centro escolar; su función va más allá de este aspecto: es responsable del ambiente, de las condiciones de infraestructura y equipamiento, de la relación entre docente y alumno, entre otras obligaciones.

El liderazgo es “un tema muy ligado a la escuela y, en especial, a la figura del director, extendiéndose más tarde a la gestión y dirección de cualquier institución educativa” (Corbella, 2016, p. 88). El director de un centro educativo debe ser un líder capaz de resolver conflictos de involucrarse en el logro de los aprendizajes esperados.

Según Uribe (2007), “el liderazgo directivo es la segunda variable después de ‘la clase’, entre todos los factores relacionados en la escuela que contribuyen en los aprendizajes y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas con entornos difíciles” (párr. 2).

Por ello, el director debe liderar para crear condiciones que logren mejorar la productividad de los actores y que con ello se garantice el logro de los resultados, aunque esto depende de muchos factores. Según Bass (2000, citado en Uribe, 2007), la efectividad de la dirección escolar depende de los entornos socioculturales, los cuales conducen a que el director ejerza diferentes estilos de liderazgo, de acuerdo con cada situación y contexto.

Como antes se mencionó, el liderazgo directivo “ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes” (Anderson, 2010, p. 38). El director debe trabajar con algunas dimensiones de práctica para conseguir un liderazgo efectivo en el logro de los resultados. Para Anderson (2010), éstas “son ‘establecer direcciones’, ‘desarrollar personas’, ‘rediseñar la organización’, y ‘gestionar la instrucción’” (p. 39).

Respecto a las dimensiones del liderazgo efectivo, se pueden agrupar en tres grandes ejes de trabajo: (1) la gestión de recursos (humanos, financieros y materiales), para lo cual el director será el principal proveedor del centro escolar, buscando optimizar todos los recursos para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; (2) la gestión curricular, donde el director debe ser capaz de conocer e interpretar el currículo, es decir, los planes y programas de estudio que se utilizan en su centro escolar, y (3) la gestión del clima institucional, de lo que se desprende que el director debe propiciar un ambiente sano entre los diferentes actores (docentes, alumnos, padres de familia y comunidad) para que esto influya de forma directa o indirecta en alcanzar el máximo de aprendizajes.

Gestión del talento humano. Según el trabajo de González (2012), el desarrollo humano está ligado al crecimiento empresarial o institucional, aunque no se puede hablar de desarrollo si no se habla de individuos. Para las instituciones el capital humano juega un papel fundamental en su crecimiento y logro de objetivos; ahora bien, no basta con sólo tener personas, es necesario formar y encaminar para cumplir los retos institucionales, y es por tal razón que debemos pensar en la gestión del talento humano.

Para los autores Gilart y Falcón (2012), “la gestión que comienza a realizarse ahora ya no está basada en elementos como la información y la tecnología, sino que la clave de una gestión acertada está en la gente que en ella participa” (párr. 2).

Por otra parte, Santos (2016) menciona que la gestión humana “es gestión de las personas que trabajan en la organización laboral con proyección estratégica” (párr. 4). Para entender de manera precisa la gestión del talento humano, es necesario conocer qué es específicamente el talento humano o el *capital humano*. Para ello, Giménez en el año 2005 dice que “el término capital humano ha sido tradicionalmente aplicado a la educación académica y sólo recientemente se ha ampliado para incluir otra serie de aspectos” (p. 105). De acuerdo con Gilart y Falcón (2012), Giménez (2005) y Santos (2016), la gestión del talento humano

es de utilidad para resolver conflictos institucionales mediante el potencial de los seres humanos.

En la actualidad se puede observar que “la función del capital humano en la organización ha evolucionado desde una concepción eminentemente administrativa hasta la consideración del trabajador como un recurso estratégico, de tal magnitud que sin su participación difícilmente podría llevarse a cabo el desarrollo” (Linares, Segredo y Perdomo, 2013, p. 294).

Esta evolución del capital humano tiene como finalidad mejorar su condición de vida, y puede definirse como “los conocimientos en calificación y capacitación, la experiencia, las condiciones de salud, entre otros, que dan capacidades y habilidades, para hacer económicamente productivas y competentes a las personas, dentro de una determinada industria” (Acevedo, Montes, Maya, González y Mejía, 2012, p. 5).

Además, Acevedo et al. (2012) consideran el capital humano como un conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias, capacidades, entre otras, que sirven para el desempeño de una actividad, sin embargo, para lograr tal objetivo debemos orientar al individuo para explotar al máximo estas competencias.

Para Chiavenato (2002, citado en Ríos, 2008) la gestión del talento humano se define como “el conjunto de políticas y prácticas necesarias para dirigir los aspectos de los cargos gerenciales relacionados con las ‘personas’ o recursos humanos, incluidos reclutamiento, selección, capacitación, recompensas y evaluación de desempeño” (p. 144). Por su parte, Ríos (2008) menciona que la gestión del recurso humano:

es la piedra angular de la organización, pues afecta todo el andamiaje administrativo y la toma de decisiones, lo que sumado a las nuevas condiciones que la globalización impone, hace que sea urgente estudiar las diferentes formas de administrar en el mundo, así como proponer y establecer estrategias de gestión humana de carácter global que posibiliten el incremento de la competitividad (p. 140).

Por otra parte, Patino y Arbelaz (2016) sostienen que cabría entender

la gestión humana como un conjunto de políticas, prácticas y actividades que incluyen una serie de técnicas para reclutar, seleccionar, capacitar, compensar y evaluar, en aras del cumplimiento de los objetivos organizacionales, teniendo un efecto directo sobre el comportamiento, actitudes, satisfacción, integración, etc., de una persona o un grupo reducido de personas dentro de la organización (p. 103).

En el año 2012, Caicedo y Acosta consideran que podemos ver la gestión del talento humano como un conjunto abierto con procesos definidos e interrelacionados, que al alinearse por medio de políticas, normas y valores, se enfocan en un objetivo y permiten ofrecer valores agregados a la institución u organización. Si bien es cierto que la gestión del talento humano sirve para darle valor agregado a las instituciones —el cual además se puede traducir en un valor público—, debemos encaminar todos los recursos a un mismo fin, es decir, que el capital humano explote al máximo sus saberes y experiencias para alcanzar el objetivo institucional y a su vez reciba recompensas que lo estimulen a seguir trabajando. En este sentido, como menciona el autor Uvalle (2014), el valor público es:

una categoría que permite situar que la democracia, además de su importancia normativa, tiene los elementos para acceder a una etapa de mejor calidad de vida, partiendo de la convivencia, la tolerancia, la equidad, la civilidad y la responsabilidad que [son] como valores centrales en el comportamiento de las instituciones (p. 73).

Entonces la gestión del talento humano para la construcción de valor público no sólo es direccionar a los individuos para el cumplimiento de un objetivo, sino que además permite mejorar la calidad de vida de las personas y fomentar valores en beneficio de las instituciones y de la sociedad. En ese sentido, las instituciones tienen el reto de atraer al talento humano y seguirlo preparando para que el individuo pueda satisfacer sus necesidades y se sienta parte de la institución asumiendo su responsabilidad dentro del equipo de trabajo y cumpliendo con las políticas institucionales, la misión, visión y los objetivos establecidos.

Además, “el factor humano debe ser considerado por la organización de hoy como su activo más importante, con el cual la empresa debe comprometerse a facilitar el descubrimiento, actualización y optimización de sus posibilidades potenciales tanto personales como profesionales” (González, 2012, p. 154).

En opinión de Linares *et al.* (2013), la dirección moderna de las instituciones concibe la gestión del talento humano “como un elemento esencial dentro de la organización, [y] actualmente cuenta con herramientas que permiten el crecimiento personal, la autoestima, la comunicación asertiva dentro de la institución” (p. 293).

Por otra parte, los autores Lopera, Ramírez, Zuluaga y Ortiz (2010, como se citaron en Patino y Arbelaz, 2016) mencionan que:

la gestión humana tiene la responsabilidad de mediar las relaciones socio-laborales que se presentan en la organización. Entendiendo la mediación como aquel proceso que permite incluir los diferentes actores de interés en la búsqueda conjunta de alternativas para el manejo de conflictos, toma de decisiones y establecimiento de acuerdos y así facilitar la comprensión de las dinámicas y determinantes de las relaciones socio-laborales (p. 103).

Según Patino y Arbelaz (2016), las relaciones humanas son un factor indispensable para el buen funcionamiento de la gestión del talento humano, ya que un individuo no puede desarrollarse de manera aislada y, por ende, no puede cumplir con objetivos institucionales alejado de su equipo de trabajo. Debe existir un equilibrio entre su responsabilidad individual y la responsabilidad colectiva, permitiendo así crear nuevas perspectivas y ampliar la visión para el cumplimiento de los objetivos.

Las potencialidades de la gestión del talento humano son de suma importancia, porque es necesario fortalecer las capacidades individuales para la obtención de los resultados idóneos o factibles que contribuyan al desarrollo de una nación. Por esta razón es importante “resaltar la contribución potencial de la capacitación y de la educación del talento humano en la producción de bienes y servicios” (Acevedo *et al.*, 2012, p. 19).

Sin embargo, aún existen retos para alcanzar las potencialidades de la gestión del talento humano en el marco del desarrollo sustentable. En el año 2008, Ríos habla de los problemas y tópicos que presenta la gestión humana, los cuales siguen siendo vigentes en la actualidad.

Los problemas y tópicos del quehacer de la gestión humana (desde lo teórico y no necesariamente desde lo práctico) han cambiado a lo largo del tiempo, centrándose hoy más en apoyar el desarrollo de las capacidades de los empleados, realizar una gestión por competencias y gestión del conocimiento y dirigir de forma adecuada el talento humano, más que controlar, supervisar y simplemente administrar el personal con miras a obtener su rendimiento en detrimento de las condiciones laborales (p. 147).

La calidad educativa en México. La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015) es un referente importante para el desarrollo en todos los niveles pues representa un reto que requiere de la integración de los diversos sectores de la sociedad para marcar una diferencia en la vida de personas alrededor del mundo. En la meta cuatro del citado documento se define la educación de calidad, y en el punto 4.1 se propone “de aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (ONU, 2015, p. 6).

Por otra parte, Andere (2003, citado en Segura, 2005) sostiene que la calidad de la educación “es un problema integral, sistémico, es la resultante de todos sus componentes; finalmente todos somos responsables, aunque ciertamente unos más que otros” (p. 597). Asimismo, señala que es importante hacer propuestas para abatir o disminuir los problemas de la educación en México, debido a los bajos resultados del sistema educativo.

En concordancia con lo anterior, los centros escolares comúnmente se enfrentan al bajo rendimiento académico, deserción escolar, infraestructura deficiente, entre otros factores que influyen en el aprendizaje, dado que “cada centro educativo es una realidad compleja, específica y singular. La magnitud, intensidad y configuración de los problemas de-

pende del contexto particular de su entorno” (López, García y Slater, 2007, p. 142).

Por su parte, Sánchez (2010, citado en Chota y Elmo, 2018) señala que “al interior de las instituciones educativas cohabitan múltiples formas de cultura, imperando aquella comprometida con la cooperación y la responsabilidad, seguida de las asignadas por el poder legítimo que buscan el control y la eficiencia” (p. 11).

Por ello, de acuerdo con las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010) para México, es importante “redefinir y apoyar un liderazgo y una gestión escolar de excelencia” (p. 4), con el objetivo de mejorar el rendimiento de los centros escolares, a través de “consolidar el papel de los directores escolares fijando estándares claros, proporcionando formación, selección y contratación profesionales, facilitando una autonomía escolar con estructuras de apoyo, y garantizando la participación social” (OCDE, 2010, p. 4). Es así como la dirección de un centro escolar cobra relevancia en los nuevos modelos de gestión que se establecen en diversas reformas educativas a nivel global (Araiza, Magaña y Carrillo, 2014).

En México, la Reforma Educativa del año 2013 ha hecho hincapié en la educación básica mediante un “modelo que implica una gestión escolar con referentes en estándares de desempeño, en el cual queda involucrada, entre otros campos, la función de los directivos” (Araiza et al., 2014, p. 99).

Sin embargo, la función directiva en el nivel de secundaria pública quedó definida en el Acuerdo Oficial número 97 para las secundarias técnicas desde 1982. Específicamente en el capítulo tercero, sección 2, artículo 19, fracción I, se menciona que el director tiene “el funcionamiento general de la institución a su cargo, definiendo las metas, estrategias y políticas de operación, dentro del marco legal, pedagógico, técnico y administrativo que les señalen las disposiciones normativas vigentes” (SEP, 1982, p. 61).

Por otra parte, en la fracción IV del mismo acuerdo, menciona que el director debe “responsabilizarse de la administración de los recursos humanos, materiales y financieros con que cuente el plantel” (párr. 64).

Asimismo, en el Acuerdo Oficial número 98 para las secundarias generales, en el artículo 19, fracción I se indica que el director debe

representar a la escuela en los actos técnicos, sociales y cívicos de carácter oficial, así como en las gestiones de carácter administrativo que se realicen con el mismo; organizar, dirigir y evaluar el conjunto de las actividades que debe desarrollar el plantel en el transcurso de cada año escolar. (párr. 51).

A su vez, como se menciona en la fracción V, el director debe “cumplir con las disposiciones y actividades propias del servicio que le señalen las autoridades superiores y asignar al personal las comisiones específicas que correspondan a la naturaleza de su cargo y sean necesarias para el buen funcionamiento del plantel” (párr. 54).

Al analizar los acuerdos 97 y 98 en relación con lo establecido en el año 2001 en el Programa Escuelas de Calidad (PEC) respecto al modelo de gestión educativa estratégica, Araiza et al., (2014) resaltan lo siguiente:

el hecho de que en ellos [los acuerdos] se enfatiza una gestión directiva de tipo verticalista, con una marcada jerarquización en la toma de decisiones, enfatizándose el trabajo individualista, mientras que el nuevo modelo promueve el trabajo colaborativo, de búsqueda de consensos, de liderazgo compartido, de innovación y de mayor autonomía escolar (p. 99).

Los objetivos y las acciones que se establecen en el PEC (2010) han permitido llevar a cabo un proceso de mejora continua dentro de la gestión escolar. El primer objetivo es fomentar la transformación de los centros escolares públicos, lo cual se conseguiría

a través del diseño de un proyecto en el que cada escuela podía definir sus propias metas, estrategias y acciones específicas, todas orientadas a la atención de asuntos fundamentales en el aseguramiento de la calidad educativa, entre ellos: la capacitación de los directivos escolares para la transformación de la gestión escolar (p. 20).

Por otra parte, con la Reforma Educativa del año 2013 se creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), cuya obligación es evaluar a los docentes y directivos como medida estratégica, con diversas finalidades: en primer lugar, busca que los centros escolares cuenten con docentes capacitados, capaces de motivar y despertar el interés de sus alumnos, para así alcanzar el máximo aprendizaje en los educandos; por otra parte, también busca asignar plazas a maestros de nuevo ingreso que cuenten con las habilidades necesarias para estar frente a un grupo; en un tercer momento, busca promover a los actores educativos (docentes y directores) a puestos superiores al que se encuentran, donde sean capaces de resolver los problemas que enfrentan sus centros escolares. Ésta última es una de tantas estrategias que servirían para conseguir una educación de calidad.

Metodología

Con la finalidad de sustentar la propuesta del modelo de gestión directiva para la promoción del personal académico en nivel secundaria, se realizaron diversas técnicas para recolectar información. De inicio se tomó en cuenta la descripción de los componentes disciplinarios del estudio y la correlación que existe entre éstos. Se presenta además la descripción de la gestión directiva y liderazgo, el desarrollo y potencialidades de la gestión del talento humano, así como la totalidad de la población.

Entrevista semiestructurada. Se realizó una entrevista semiestructurada al director de la Secundaria Belisario Domínguez núm. 39 en las instalaciones del centro escolar con el propósito de recolectar información de primera mano que fuera útil para conocer el contexto del centro escolar, la población y la forma de trabajo del director. Este acercamiento ayudó no solamente para hacer preguntas sobre los aspectos de interés, sino también a comprender, a través del director, el lenguaje de los participantes en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades (Tron-

coso y Daniele, 2004), cuestión por demás interesante para los efectos de este proyecto de intervención.

Grupos focales. Se realizaron tres grupos focales, los cuales “son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (Bonilla-Jiménez y Escobar, 2017, p. 52). Tienen como propósito principal “hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos” (Bonilla-Jiménez y Escobar, 2017, p. 52).

Cuestionario. Se diseñó y aplicó un cuestionario con base en los parámetros, perfiles e indicadores que se establecen en la CNSPD, para determinar las habilidades del director en el nivel secundaria. El cuestionario presenta nueve preguntas con una escala de valoración estimativa, que corresponde a la que Manrique-Abril, Fernández y Velandia (2009) informan que aplicó “la profesora Edilma de Reales, de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia [que] modificó la escala Likert a sólo 4 apreciaciones (Nunca 1, Casi Nunca 2, Casi Siempre 3 y Siempre 4)” (p. 22).

Resultados

El perfil de los docentes, en cuanto a su formación, es muy variado, pues hay un total de 12 distintas, a saber: licenciatura en Educación Artística (por el Instituto de Bellas Artes), licenciatura en Ciencias de la Educación y Ciencias de la Comunicación (por la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC), licenciatura en Relaciones Internacionales (por la UABC), ingeniería Industrial (por el Instituto Tecnológico de Mexicali), licenciatura en Educación Física Militar y Deportes (por la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea), Cirujano Dentista con maestría en Educación (por la UABC), licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas y licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en

Español (por la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos), licenciatura en Actividad Física y Deporte (por la UABC), licenciatura en Educación Física y Recreación (por la Escuela Normal Superior) y licenciatura en Psicología (por la Univer).

Los requerimientos de la implementación del nuevo modelo educativo asociados a la operación de los clubes que emergen de la autonomía curricular son distantes a los perfiles de los docentes. De acuerdo con ellos y el director, esta situación dificulta la conducción de los clubes dispuestos por la autoridad educativa con los recursos humanos disponibles, ya que algunos profesores no dominan los temas asignados; además, la poca disposición hacia el trabajo colaborativo y la carga de trabajo de docentes que trabajan en otros centros escolares durante el turno vespertino dificultan aún más el buen funcionamiento escolar.

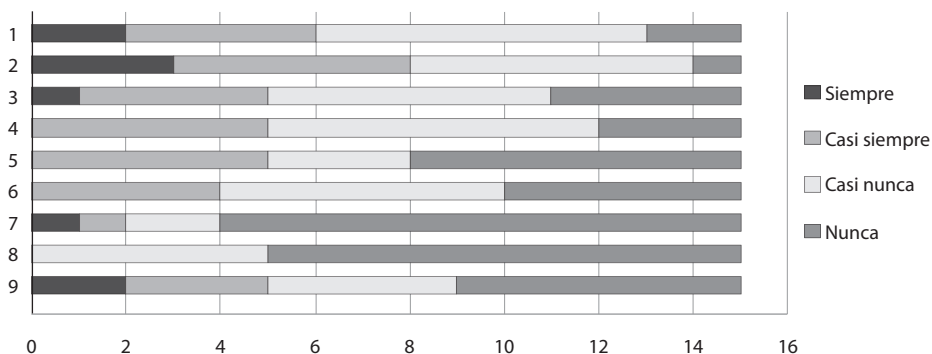
El centro escolar —que está adscrito laboralmente al gobierno del estado— enfrenta problemas por incumplimiento de pago de la nómina de docentes interinos y jubilados. Esta situación ha provocado constantes paros en la actividad laboral en todas las escuelas estatales, y además ha abonado a la incertidumbre y estrés de los trabajadores por sus precarias condiciones de trabajo. Esto les genera a los docentes diferentes problemas y presiones personales, por la irregularidad del salario y la inestabilidad laboral, lo que causa estrés y que tampoco tengan un compromiso firme con el centro escolar (Barrón y Barrón, 2001). Esta serie de estresores laborales tiene afectaciones en el trabajo y en otras esferas de la vida, como la vida en familia y los roles familiares, ya que presentan dificultades para satisfacer necesidades personales. Pero además esto no sólo afecta a los docentes que viven esta condición directamente, pues sus “efectos pueden incidir también sobre la organización. De este modo, posibles consecuencias del estrés en el trabajo son las pérdidas en el trabajo, el incremento del ausentismo, las ineficiencias, errores, etc.” (Peiro, 2001, p. 35).

Por otra parte, se detectaron aspectos relevantes gracias a los grupos focales en los que participaron los docentes y el director del centro escolar. Los hallazgos más significativos que se encontraron fueron la falta de compromiso y trabajo colaborativo por parte de los docentes, ya que estos sólo asumen la responsabilidad del aula, como si fueran entes in-

dependientes al centro escolar. Esto se agrava a su vez por la falta de actualización o información relevante para su función docente, de lo cual responsabilizan a diversos actores —supervisores, asesores técnicos pedagógicos, director, etc.—, así como por su limitado conocimiento sobre temas específicos, como el nuevo modelo educativo, componentes y autonomía curricular, entre otros.

Figura 1. Percepción docente de la gestión directiva

<i>Diagnóstico</i>	<i>Siempre</i>	<i>Casi siempre</i>	<i>Casi nunca</i>	<i>Nunca</i>
1 ¿Se busca por medio de proyectos gestionar recursos para el centro escolar?	2	4	7	2
2 ¿Se motiva a sus docentes para trabajar proyectos en beneficio del centro escolar?	3	5	6	1
3 ¿Se busca implementar y promover estrategias para motivar al personal docente y promover su desarrollo profesional en el centro escolar?	1	4	6	4
4 ¿El director(a) se involucra con aspectos específicos del aula para mejorar los resultados académicos de sus estudiantes?	0	5	7	3
5 ¿Se busca reconocer la importancia de intercambiar experiencias de mejora escolar con sus colegas de la zona, para acordar proyectos educativos?	0	5	3	7
6 ¿En el centro escolar se identifican acciones para promover entre los integrantes de la comunidad escolar actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género, así como de respeto a las diferencias lingüísticas, culturales, étnicas y de capacidades?	0	4	6	5
7 ¿En los CTE se reconoce que el diseño de la Ruta de Mejora Escolar, debe ser elaborado de manera colaborativa y consensuado y centrado en los aprendizajes de los alumnos?	1	1	2	11
8 ¿El director(a) reconoce que el logro de los propósitos educativos de la educación secundaria constituye la tarea fundamental de la escuela?	0	0	5	10
9 ¿Se analizan textos académicos con diferentes propósitos para mejorar la comunicación del centro escolar?	2	3	4	6



Fuente: Elaboración propia.

La falta de una cultura colaborativa y de participación limita el margen de maniobra del centro escolar; hace que las tareas se vuelvan complejas y con pocas posibilidades de solución. Durante las sesiones se les preguntó a los participantes su opinión sobre la importancia de la comunicación entre compañeros de trabajo; al respecto argumentaron que era de suma importancia, ya que esto propiciaba soluciones para situaciones académicas, administrativas y/o de disciplina. Sin embargo, agregan que se vuelve complicada por la poca participación y las actividades extras de cada docente, que no les permiten quedarse más tiempo en el centro escolar.

Por último, se recabó información sobre la gestión del director en el centro escolar a través de un cuestionario. Éste tenía como propósito reconocer las habilidades directivas, de acuerdo con la percepción de los docentes de la secundaria Belisario Domínguez núm. 39. El cuestionario contó con nueve preguntas de opción múltiple (Siempre, Casi siempre, Casi nunca y Nunca). En el Figura 1 se muestran los resultados obtenidos en dicho instrumento.

Estos resultados muestran la necesidad de establecer acciones concretas que permitan sistematizar los procesos de la gestión directiva, con la finalidad de promover el talento humano del centro escolar, lo cual a su vez daría respuesta a los lineamientos internacionales y nacionales referentes a las reformas educativas, sin descuidar la particularidad de cada centro educativo.

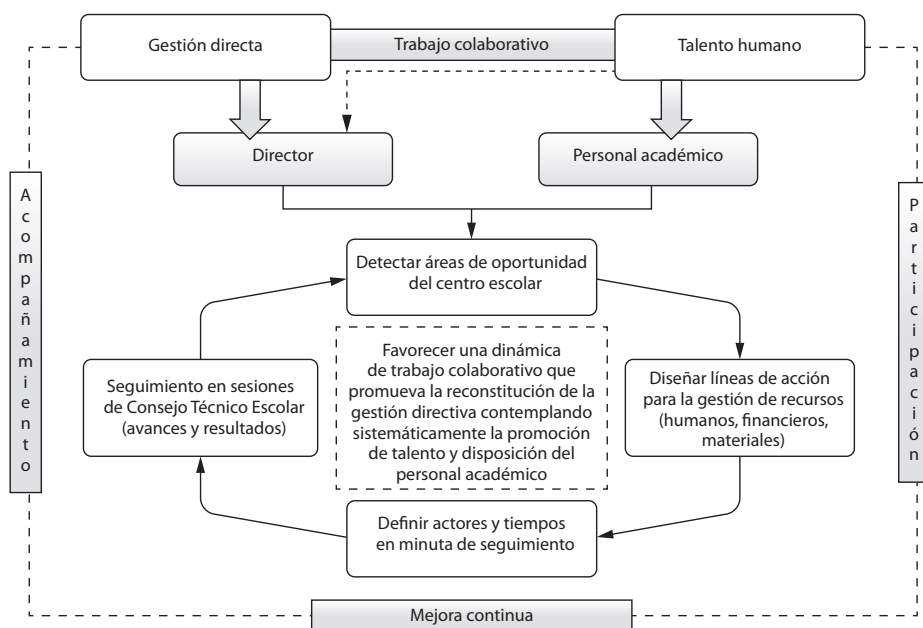
El propósito central del modelo es favorecer una dinámica de trabajo colaborativo que promueva la reconstitución de la gestión directiva y que al mismo tiempo contemple sistemáticamente la promoción del talento y la disposición del personal académico.

En la Figura 2 se muestra un esquema gráfico del modelo propuesto, donde se representa el entrecruce de la gestión directiva y el talento humano con la finalidad de favorecer el trabajo colaborativo, el acompañamiento, la participación y la mejora continua del centro escolar.

Estos elementos son fundamentales para el desarrollo y progreso del centro escolar, puesto que el director debe ser capaz de construir ambientes favorables para potenciar las habilidades de su personal académico. El trabajo colaborativo se vuelve necesario para el desarrollo de

proyectos y la solución de escenarios complejos que presenten el centro escolar. De ahí la importancia de la participación: es indispensable que todos los colaboradores del centro educativo sean agentes de cambio activos para la solución de conflictos. Por último, el acompañamiento es una tarea compartida entre el director y los colaboradores, ya que entre todos deben dar seguimiento y apoyo mutuo para cumplir con los objetivos y mejorar los resultados.

Figura 2. Modelo de gestión directiva para la promoción del talento humano.



Fuente: Elaboración propia.

Discusión

El estudio realizado muestra la importancia de mejorar la gestión directiva para que se promueva el talento humano, de modo que el director sea capaz de influir de manera positiva y de apoyar a su personal académ-

mico en aspectos administrativos, de proyectos o infraestructura. Además, se debe considerar la necesidad de tener un director líder que incentive académicamente a sus docentes, que estimule la colaboración entre el personal que labora en la institución y que fomente un clima favorable para el funcionamiento del centro escolar (Pombo, 2005).

De acuerdo con Yábar (2013), la gestión directiva es un proceso dinámico donde su titular influye en sus subordinados con el fin de conseguir los objetivos institucionales, lo cual se hace posible gracias a su habilidad en la toma de decisiones. Sin embargo, la gestión del director debe estar acompañada de un liderazgo capaz de promover el trabajo colaborativo y mejorar el funcionamiento del centro escolar.

En el año 2002 Graffe, en su estudio “Gestión educativa para la transformación de la escuela”, detecta que el puesto de director requiere de algunas competencias como el liderazgo, la toma de decisiones, la capacidad de generar un clima de participación y trabajo en equipo, todo para mejorar el funcionamiento del centro escolar. Esto a su vez favorece el desarrollo de su personal académico y de sus estudiantes.

Romero (2007) menciona que los directores juegan un papel fundamental, ya que ellos son responsables de disponer acciones para fortalecer, gestionar y dinamizar todo el engranaje del diseño, implementación, seguimiento y evaluación de las acciones, estrategias, metodologías y procesos del centro escolar.

Por ello, el presente estudio muestra la pertinencia de establecer un modelo de gestión directiva para la promoción del talento humano, con la esperanza de que los aportes expuestos sirvan como base para fortalecer la gestión directiva o como una guía para la solución de conflictos y el estímulo del desempeño del personal académico de los centros escolares.

Referencias

Acevedo, C., Montes, C., Maya, V., González, V. y Mejía, B. (2012). Capital humano: Una mirada desde la educación y la experiencia laboral. *Cuadernos de Investigación,*

- (56). Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/view/1287/1166>
- Aguilera, M. A. (2011). La función directiva en secundarias públicas: Matices de una tarea compleja. (Reportes de Investigación, 35). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf/Publicaciones/Cuadernos_Investigacion/Cuaderno35/cuadernodeinvestigacioninee-lafunciondirectiva.pdf
- Andere, E. (2013). *La escuela rota*. México: Siglo XXI Editores.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-69242010000200003&script=sci_arttext&lng=pt
- Antúnez, M. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar?: Consecuencias para la formación de directores. *Avances en Supervisión Educativa*, (14). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/477>
- Araiza, S. M., Magaña, R. y Carrillo, L. E. (2014). Evaluación por estándares de la gestión directiva en secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 99-113. Recuperado de <http://www.rediech.org/inicio/images/k2/Carrillo%203.pdf>
- Barrientos, A. I. y Taracena, E. (2008). La participación y estilos de gestión escolar de directores de secundaria: Un estudio de caso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 113-141. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n36/v13n36a6.pdf>
- Barrón, J. y Barrón, P. (2001). *Factores o causas que generan posibles fuentes de estrés en el ámbito laboral docente en una institución educativa. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Recuperado de <https://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/Barron.PDF>
- Bonilla-Jiménez, F. I. y Escobar, J. (2017). *Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica*. Recuperado de <http://www.tutoria.unam.mx/sitetutoria/ayuda/gfocal-03122015.pdf>
- Caicedo, V. M. y Acosta, A. M. (2012). La gestión del talento humano y el ser humano como sujeto de desarrollo. *Revista Politécnica*, 8(14), 105-113. Recuperado de <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/pol/article/view/216>
- Cali de, S. (2009). Gestión de recursos humanos. *Ingeniería Industrial*, 30(3), 1-10.
- Chinchay, M. L. (2018). *Gestión directiva y aprendizaje de los estudiantes en la IE Juan Pablo II, Chorrillos-2017*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/14963/Chinchay_BML.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chota, C. y Elmo, J. (2018). *Cultura organizacional y desempeño directivo desde la perspectiva de los docentes en la institución educativa Santa Magdalena. Pacasmayo-2017*. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/159491034.pdf>
- Corbella, M. R. (2016). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Fuentes*, (14), 85-104. Recuperado de <https://ojs.publius.us.es/ojs/index.php/fuentes/article/view/2354/2173>

- Evans, J. R., Lindsay, W. M., Fragoso, F. S. y Díaz, G. H. (2000). *Administración y control de la calidad*.
- Gilart, A. y Falcón, R. (2012). Procedimiento de benchmarking para el mejoramiento continuo de la gestión integrada de capital humano. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, (168).
- Giménez, G. (2005). La dotación de capital humano de América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11071/086103122_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- González, C. (2012). Entorno organizacional y desarrollo humano. *Revista Lasallista de Investigación*, 9(1), 149-158.
- Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495-517. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000300007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Hernández, V., Quintana, L., Mederos, R., Guedes, R. y García, B. (2009). Motivación, satisfacción laboral, liderazgo y su relación con la calidad del servicio. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 38(1). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/mil/v38n1/mil07109.pdf>
- Huergo, J. (2003). *Los procesos de gestión: Material de lectura para los cursos de "Comunicación en las organizaciones públicas"*. Provincia de Buenos Aires: IPAP. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/univpedagogica/especializaciones/seminario/materialesparadescargar/seminario4/huergo3.pdf>
- Linares, M., Segredo, M. y Perdomo, I. (2013). Capital humano, gestión académica y desarrollo organizacional. *Revista Cubana de Educación Media Superior*, 27(3), 288-295.
- López, G., García, J. M. E. y Slater, C. L. (2007). ¿Cómo resuelven los problemas los directores eficaces?: Un estudio de directores de primaria mexicanos en su primer año de servicio. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025020.pdf>
- López, I., López, E., Martínez, E. y Tobón, S. (2018). Gestión directiva: Aproximaciones a un modelo para su organización institucional en la educación media superior en México. *Espacios*, 39(29), 1-18. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n29/18392922.html>
- Manrique-Abril, F., Fernández, A. y Velandia, A. (2009). Análisis factorial de la escala valoración de agencia de autocuidado (ASA) en Colombia. *Aquichan*, 9(3), 222-235. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=741/74112147003>
- Moreyra, E. (2017). *Gestión del talento humano y clima organizacional en la empresa National Cleaning SA, Lima, 2017* (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/159494198.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Recuperado de https://www.unssc.org/sites/unssc.org/files/2030_agenda_for_sustainable_development_-_kcsd_primer-spanish.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

- Patino, P. y Arbelaz, L. (2016). Gestión humana de orientación analítica: Un camino para la responsabilización. *RAE: Revista de Administración de Empresas*, 56(1), 101-113. doi:10.1590/S0034-759020160109
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E. y Villarroel González, C. (2012). Los estilos de liderazgo y la gestión de recursos humanos: Una reflexión acerca del impacto sobre el desempeño de los estudiantes en la educación media. *Ingeniare: Revista Chilena de Ingeniería*, 20(3), 376-385. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-33052012000300012
- Peiro, J. M. (2001). El estrés laboral: Una perspectiva individual y colectiva. *Prevención, trabajo y salud: Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, (13), 18 y 38. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jose_Peiro5/publication/39174637_El_estres_laboral_Una_perspectiva_individual_y_colectiva/links/0a85e53c40d925b326000000.pdf
- Pombo, J. (2005). *Proceso curricular, liderazgo, cooperación y clima organizacional en tres colegios de Bogotá que mejoraron sus resultados académicos* (Tesis de maestría). Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Programa Escuelas de Calidad (PEC). (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/pec/start.php>
- Reyes, T. (2012). *Liderazgo directivo y desempeño docente en el nivel secundario de una institución educativa de Ventanilla, Callao* (Tesis de maestría). Universidad de San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1302/1/2012_Reyes_Liderazgo%20directivo%20y%20desempe%C3%B1o%20docente%20en%20el%20nivel%20secundario%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20de%20Ventanilla-%20Callao.pdf
- Ríos, S. (2008). Gestión humana: Tendencias y perspectivas. *Estudios Gerenciales*, 24(107), 137-159. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S0123592308700408/1-s2.0-S0123592308700408-main.pdf?_tid=68fbd702-c437-11e7-98d2-0000aab0f27&acdnat=1510112972_4f75ec5df07f2c2071cc58d862872ba5
- Romero, W. (2007). *Prácticas de gestión directiva que aportan a fortalecer la calidad institucional: Un estudio de caso* (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis80.pdf>
- Santos, C. (2016). *Gestión de talento humano y del conocimiento*. S. l.: Eco. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=-trDDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=talento+humano&ots=UCCU3-FeKx&sig=nUbiYh1—qKDBxjf_W_cX39zrA8#v=onepage&q=talento%20humano&f=false
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (3 de diciembre de 1982). Acuerdo Secretarial número 97. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/convivencia/conoce_marco/archivos/acuerdo97.pdf
- Segura, F. T. (2005). Reseña de *La educación en México: un fracaso monumental: ¿Está México en riesgo?* de Eduardo Andere Martínez. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 597-610. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002520.pdf>

- Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica: Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(6), 149-156. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2024>
- Troncoso, C. y Daniele, E. (2004). *Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales*. Argentina: Universidad Nacional del Comahue / Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Recuperado de <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/ativ/article/view/3223>
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: Experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 149-156. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55121025022/>
- Uvalle, R. (2014). La importancia de la ética en la formación de valor público. *Estudios Políticos* (México), (32), 59-81. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S0185161614705815/1-s2.0-S0185161614705815-main.pdf?_tid=c379108a-da05-11e7-a3e2-00000aacb361&acdnat=1512510575_4dff883819aeaea55785722332604449
- Villamayor, C. y Lamas, E. (1998). *Gestión de la radio comunitaria y ciudadana*. S. l.: AMARC.
- Yábar, I. (2013). *La gestión educativa y su relación con la práctica docente en la institución educativa privada Santa Isabel de Hungría de la ciudad de Lima-Cercado* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/54233227.pdf>

Reseñas curriculares

Coordinadores

Autor 1

Emilia Cristina González-Machado

Es licenciada en Psicología y maestra en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Coahuila. Estudió la especialidad en Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos en el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL). Cuenta con el reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y el Perfil Prodep de la SEP. Es integrante del grupo de investigación de “Evaluación e intervención educativa y psicológica”. Participa en proyectos de investigación en las líneas de contextos socioeducativos, juventudes y estudios interculturales. Imparte los cursos de Metodología de Investigación Educativa, así como proyectos de intervención social y educativa en los niveles de licenciatura y posgrado. Actualmente está adscrita como profesora investigadora a la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC.

Correo: cristina.gonzalez@uabc.edu.mx

Autor 2

Jesús Adolfo Soto Curiel

Profesor investigador de tiempo completo y director de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Doctor en Cien-

cias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila; máster en Escritura para TV y Cine por la Universidad Autónoma de Barcelona; posgraduado en Políticas Culturales y Gestión Cultural, en nivel especialización por la Universidad Autónoma Metropolitana, y licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad Autónoma de Baja California. Sus intereses de investigación se inscriben en las siguientes líneas: cine documental de memoria, narrativas audiovisuales documentales, cine documental y educación y usos sociales y didácticos del cine.

Correo: adolfo.soto@uabc.edu.mx

Prologuista:

Karla Yudit Castillo Villapudua

Licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma de Baja California. Realizó sus estudios de maestría en la UABC. Se tituló de la maestría en Docencia con la tesis *Especialidad en Innovación Pedagógica para docentes de la UABC*. Cursó sus estudios doctorales en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE), es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Conacyt y posee el Perfil Deseable, otorgado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep). Actualmente es docente en la licenciatura en Asesoría Psicopedagógica en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Cuenta con publicaciones (como autora y coautora) nacionales e internacionales en las áreas de epistemología, filosofía de la educación y filosofía contemporánea.

Correo: castillo.karla@uabc.edu.mx

Nohemí Bañuelos Loreto

Estudio la licenciatura en Psicología y la maestría en Educación en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Es promotora de lectura en el sector público, privado y la sociedad civil. Realizó una estancia de investigación en la Asociación de Escritores por el Sahara Bubishi con el propósito de promover la interculturalidad y la lectura en niños y niñas del campamento de refugiados saharauis en Tinduf, Argelia. Recibió la beca Conacyt para realizar estu-

dios de posgrado en el periodo 2017-2019. Sus áreas de interés son: promoción de la lectura, habilitación y adaptación de bibliotecas, trabajo comunitario, aprendizaje dialógico y desarrollo del pensamiento crítico desde la infancia.

Correo: nohemi.baelos@uabc.edu.mx

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

Es pedagoga por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cursó estudios de maestría en Investigación Educativa en la Universidad Autónoma de Barcelona y es doctora en Educación por la Universidad de Barcelona. Durante su trayectoria profesional se ha desempeñado en el área de la evaluación educativa en el ámbito de la educación superior. En investigación, se ha enfocado al estudio de la educación inclusiva e intercultural, así como a la relación entre la educación y la inclusión social en Latinoamérica y España. Además ha participado en distintos grupos de investigación como el Grupo de Investigación en Educación Intercultural de la Universidad de Barcelona y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE-UNESCO, Buenos Aires). Actualmente es profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California.

Correo: alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

Edna Guadalupe Herrera Cardiel

Maestra en Educación en la línea de procesos formativos (2019) y licenciada en Psicología (2015) por la Universidad Autónoma de Baja California. Su área de interés ha sido la educación inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en nivel básico y superior. Respecto este último, realizó una estancia de investigación en la Pontificia Universidad Católica de Chile (2017) para colaborar en el Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales (PIANE). Actualmente realiza adecuaciones curriculares al contenido de educación básica para niños diagnosticados con síndrome de Down y retraso en el desarrollo.

Correo: edna.herrera@uabc.edu.mx

Érika Paola Reyes Piñuelas

Licenciada en Psicología, maestra en Educación Especial y doctora en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas en la UABC. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líder del cuerpo académico UABC-CA-294 “Evaluación e intervención educativa y psicológica”. Responsable técnico de investigaciones con financiamiento de Conacyt, Prodep y UABC, relacionadas con las siguientes líneas de investigación: evaluación educativa, validación de instrumentos y programas de intervención en contextos educativos.

Correo: erikareyes@uabc.edu.mx

Ariagor Manuel Almanza Avendaño

Doctor en Psicología, área de Psicología y Salud, por la Universidad Nacional Autónoma de México; maestro en Psicología, residencia en Terapia Familiar (UNAM), y licenciado en Psicología Clínica por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (Cetys) Universidad campus Tijuana. Profesor investigador de la Facultad de Ciencias Humanas en la UABC. Líneas de investigación: inseguridad pública y salud mental; narrativas del padecimiento; diseño de intervenciones psicosociales en padecimientos crónicos. Investigador del Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Colaborador del cuerpo académico UABC-CA-294 “Evaluación e intervención educativa y psicológica”.

Correo: almanzaa@uabc.edu.mx

Nahomy Casas Barrera

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Egresada de la maestría en Educación con reconocimiento Conacyt con sede en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa por la UABC. Experiencia profesional en el área psicopedagógica en apoyo a jóvenes con barreras de aprendizaje y participación en educación básica. Capacitadora en temas sobre inclusión educativa. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Cuenta con publicaciones nacionales en el área de calidad de vida y estrategias creativas en

educación superior. Formación continua en metodología de la investigación y psicología socioeducativa enfocada a grupos vulnerables.

Correo: nahomy.casas@uabc.edu.mx

Ernesto Israel Santillán Anguiano

Cuenta con estudios de licenciatura en Psicología y maestría en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Posee el grado de doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario por la Universidad Autónoma de Coahuila. Cuenta con especialidad en Pedagogía para la Formación de Jóvenes y Adultos por el CREFAL. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel I. Cuenta con el perfil Prodep. Es miembro del cuerpo académico “Estudios y proyectos psicopedagógicos”. Sus líneas de investigación versan sobre identidades, jóvenes e interculturalidad. Actualmente se encuentra adscrito a la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC como profesor de tiempo completo, donde imparte cursos a nivel licenciatura y posgrado.

Correo: santillan_er@uabc.edu.mx

Maura Hirales Pacheco

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México; cuenta con una especialidad en Administración de Recursos Humanos por el Centro de Enseñanza Técnica y Superior (Cetys); diplomado en Calidad Educativa por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC); maestría en Desarrollo Organizacional por la Centro Universitario Tijuana (CUT); asimismo, es doctora en Ciencias Administrativas por la UABC. Actualmente es docente de licenciatura en las áreas de Ciencias de la Educación y Humanidades. Cuenta con más de 30 publicaciones nacionales e internacionales, como autora y coautora en las áreas de Educación, y Gestión y Administración. Profesora investigadora de tiempo completo

Correo: maurahirales@uabc.edu.mx

Joaquín Vázquez García

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México; maestro en Desarrollo Organizacional y doctor en Educación, ambos por el Centro Universitario de Tijuana. Actualmente es docente de licenciatura en las áreas de Proyectos de Intervención Transdisciplinaria, Educación en Contextos Penitenciarios, Administración y Evaluación de Conocimientos en Pruebas a gran Escala, y coordinador de la licenciatura en Ciencias de la Educación para el Centro de Reinserción Social “El Hongo”. Cuenta con más de 50 publicaciones nacionales e internacionales en las áreas mencionadas. Es líder del cuerpo académico de “Gestión y administración de sistemas educativos”. Miembro de número del Colegio de Posgraduados en Administración de la República Mexicana y presidente del capítulo BC. Profesor investigador de tiempo completo.

Correo: joaquinvasquez@uabc.edu.mx

Abraham Emmanuel Vásquez Ruiz

Licenciado en Ciencias de la Educación y maestro en Educación, ambos por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Actualmente es docente en licenciatura en las áreas de Ciencias de la Educación y Humanidades, además es director de la Universidad de Mexicali en Baja California, México. Cuenta con más de 24 Reconocimientos de Validez de Estudios Superiores (RVOE) por el Sistema Educativo Estatal de diversas disciplinas profesionales. Su línea de trabajo es Gestión y Administración Educativa. Ha participado como expositor en eventos académicos como ponente y asistente a nivel nacional e internacional.

Correo: abraham.vasquez@uabc.edu.mx

Dana Jetzabel Espinoza Mendoza

Licenciada en Ciencias de la Educación y maestra en Educación en la línea de Gestión Educativa por la Universidad Autónoma de Baja California.

Correo: dana.espinoza@uabc.edu.mx

Evangelina López Ramírez

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas. Miembro del cuerpo académico “Formación, desarrollo y evaluación de actores educativos”. Miembro de SNI.

Correo: evangelinalopez@uabc.edu.mx

Yéssica Martínez Soto

Doctora en Educación, maestra en Docencia y Administración Educativa, y licenciada en Psicología. Catedrática de la Facultad de Ciencias Humanas de la UABC. Cuenta con una especialidad en Psicología Educativa. Es líder del cuerpo académico “Psicología educativa y desarrollo del potencial humano”.

Correo: yessicams@uabc.edu.mx

Daniel Alonso López Rodríguez

Licenciado en Ciencias de la Educación y maestro en Educación en la línea de Gestión Educativa por la Universidad Autónoma de Baja California.

Correo: a1119975@uabc.edu.mx

Jorge Eduardo Martínez Íñiguez

Doctor en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas Miembro de SNI.

Correo: jorge.martinez43@uabc.edu.mx

*Procesos y contextos en los proyectos
de intervención educativa: experiencias de
estudios de caso* coordinadores Emilia Cristina
González-Machado y Jesús Adolfo Soto Curiel, publi-
cado por Ediciones Comunicación Científica S.A de C.V,
se terminó editar el 9 de noviembre de 2020.