



Evaluación institucional, práctica educativa y desarrollo académico

COORDINADORES

Frine Virginia Montes Ramos

Delia Inés Ceniceros Cázares

Cesar Ricardo Aldama Haro



EVALUACIÓN INSTITUCIONAL: PRÁCTICAS Y DESARROLLO ACADÉMICO

Frine Virginia Montes Ramos

CBTA 3 – IUNAES – REDIE

Delia Inés Ceniceros Cázares

UPD – IUNAES – REDIE

Cesar Ricardo Aldama Haro

EST 61-REDIE

Primera edición: diciembre de 2016

Editado: En México

ISBN: 978-607-9063-55-9

Editor:

Red Durango de Investigadores Educativos A. C.

Instituciones Participantes:

Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES)-Universidad Pedagógica de Durango (UPD)-Centro de Actualización del Magisterio (CAM)-Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED)-Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo Educativo-(CIIDE)-Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)

Coordinadores:

Frine Virginia Montes Ramos

Delia Inés Ceniceros Cázares

Cesar Ricardo Aldama Haro

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	iii
PRIMERA PARTE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL	
CAPÍTULO I La evaluación institucional a través del método cipp y el modelo de análisis matricial <i>Fernando Carreto Bernal</i>	1
CAPÍTULO II Autoevaluación institucional, el papel de las variables sociodemográficas en la percepción de los docentes <i>Mario César Martínez Vázquez</i>	13
SEGUNDA PARTE PRÁCTICA DOCENTE	
CAPÍTULO III perfiles de los aspirantes a licenciatura en la modalidad virtual <i>María Isabel Enciso Ávila, José Alfredo Flores Grimaldo, María Enriqueta López Salazar</i>	24
CAPÍTULO IV Evaluación de la acción tutorial desde los ojos del tutorado de la facultad de economía, contaduría y administración de la U.J.E.D. <i>Dora Northón Gamíz, Martha Beatriz Enríquez Gracia y Raúl José Delgado Rodríguez</i>	34
CAPÍTULO V Desarrollo y diseño de reactivos para la evaluación educativa por competencias mediante el uso de plataformas virtuales <i>Salvador Álvarez Mercado y Manuel de Jesús Mejía Carrillo</i>	50
TERCERA PARTE DESARROLLO ACADÉMICO	
CAPÍTULO VI El impacto de las redes sociales en la ortografía de los jóvenes de educación secundaria <i>Marina de Belén Blanco Martínez, Manuel García Carrasco y Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara</i>	58
CAPÍTULO VII Avance en el trayecto escolar a un año del ingreso: El caso de los bachilleres en línea <i>María Isabel Enciso Ávila y José Alfredo Flores Grimaldo</i>	68
CAPÍTULO VIII Análisis de la educación socioemocional para el rendimiento académico de la FECA	

UJED

María Leticia Moreno Elizalde, Ernesto Geovani Figueroa González y Delia Arrieta Díaz77

Acerca de los coordinadores89

INTRODUCCIÓN

Hablar de evaluación parece estar siempre dirigida al alumnado; sin embargo, la evaluación no puede estar limitada a la actividad y las actitudes que parecen mostrar los alumnos, sino que paralelamente debe tomar en cuenta todos los aspectos relacionados con las condiciones y los modos en que se han desarrollado dichos procesos educativos: clima o atmósfera moral de centro, normas de convivencia, ambiente del aula, pertinencia en las actividades de enseñanza diseñadas, de los materiales y los recursos empleados, de las formas de organizar la clase, de la acción conjunta de toda la comunidad educativa.

En la evaluación existe un alto grado de complejidad, la estructura del pensamiento que intenta reflejar la multitud de variables y relaciones que inciden en su delimitación teórica y su concreción práctica.

El presente Tomo, plantea tres áreas importantes de la evaluación: la institucional, las prácticas y el desarrollo académico; se destaca que, la revisión de la literatura sobre referentes de la evaluación institucional admitió reconocer que la evaluación es un campo polisémico y que la evaluación institucional es un constructo complejo, ya que en ella convergen distintos tipos de evaluación educativa que le van dando forma a la información relativa a una institución; y que aunque existen múltiples teorizaciones sobre ésta, hay pocas investigaciones concretas sobre el tópico.

La evaluación institucional se concibe como un proceso que genera resultados a corto y mediano plazo, cuyo sentido es emitir juicios de valor, documentados e informados, con base en mediciones, análisis, diagnósticos y estudios, útiles para la toma de decisiones. Esta perspectiva resalta el carácter estratégico de la evaluación como un instrumento al servicio de la planeación y la formulación de decisiones institucionales. (Dirección General de Evaluación Institucional normado por la UNAM).

Hoy por hoy existen múltiples modelos universitarios: la institución de masas, centrada en la accesibilidad o la que tiene como eje principal el de la formación profesional del mayor número de personas posible; la institución elitista, dedicada a la educación liberal o la que se encarga de promover la investigación o los estudios avanzados; valores tan diferentes como lo son la equidad entre los diferentes grupos y los sexos, el desarrollo económico y técnico o la eficiencia administrativa se encuentran

entre los que definen la misión de las universidades modernas junto con los que persiguen la excelencia en la enseñanza y la investigación. Como organización entonces, la universidad es una mezcla particular de burocracia administrativa (Simoneau, n/d).

Preguntarse acerca del significado de la evaluación institucional es una tarea ineludible para definir y diseñar el trabajo que ella supone. En esta reflexión partimos de pensar que la evaluación institucional supone un proceso complejo para determinar el valor de algo, que implica una delicada tarea de interpretación de un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa.

Por otro lado, analizar la práctica educativa implica reconocer que es también un concepto polisémico y al cual la comunidad académica se ha acercado desde diversos enfoques teóricos y disciplinares. Para intentar definirla se precisa realizar primeramente un acercamiento al concepto de práctica. De acuerdo con Gómez López (2008) existen dos formas distintas de concebir la práctica, una general y otra acotada. Para MacIntyre (1984) la práctica, de forma general, se define de la siguiente manera: “Práctica es cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, a través de la cual se logran bienes internos a esa forma de actividad” (p. 187). Por su parte, Olson (1992) sostiene que la práctica de la enseñanza “no va dirigida a producir algo sino a desarrollar y ejercitar las virtudes del grupo al cual pertenecen los profesores y los alumnos- es una empresa moral, no una técnica” (p. 93).

En la definición acotada, Robinson y Kuin (1999) definen la práctica educativa como la demanda de una solución y las condiciones y restricciones bajo las cuales tal solución debe ser encontrada. La solución debe ser dirigida a una situación de orden educativo, que implique la movilización de recursos (humanos, materiales y/o económicos), que permita una reformulación de la condición origen y de los agentes y recursos implicados en ella.

Considerando lo anterior es preciso señalar que la práctica educativa conlleva la consideración de elementos indispensables para su comprensión: La experiencia docente, la naturaleza de la disciplina que imparte, el conocimiento pedagógico que posee el docente y los esquemas de pensamiento que posee el docente en torno a su propia práctica pedagógica (teorías implícitas).

Este último elemento (las teorías implícitas) ha recibido especial atención de parte de los investigadores pues recuperan (desde diversas ópticas) la confluencia de saberes y experiencias que los docentes acumulan a lo largo del tiempo y que de una u otra manera le permiten resignificar su práctica pedagógica y modificar sus esquemas de actuación a partir de dicho referente.

En la práctica docente cotidiana se pueden observar diversos esquemas de actuación. Si se toma como referente la clasificación de Díaz Barriga, Á. (2004), se pueden identificar dos grandes esquemas de actuación: el tradicional o clásico y el activo. Al primero de ellos se asocian prácticas transmisionistas, acumulativas o bancarias, enfatizando la modificación conductual; en tanto que al esquema activo se vinculan prácticas de corte creativo, significativas y de reconocimiento de las elaboraciones cognitivas del estudiante.

Una de las características fundamentales del modelo de práctica tradicional es la ostentación casi absoluta del poder por parte del docente; poder que se ve materializado en prácticas verticales y autoritarias y que aun en nuestros días siguen persistiendo como modelos de “la buena escuela”; en tanto que las prácticas democráticas, horizontales y de toma de decisiones conjuntas, son rasgos que definen al esquema de práctica activo.

El acercamiento a la práctica educativa como objeto de investigación se ha realizado desde diversas perspectivas. Una de ellas es su comprensión a partir del abordaje de la formación docente. Retomando los estudios que Stenhouse (1987), Liston y Zeichner (1993) y Ferry (1990) hacen de los modelos de formación docente se puede decir que existen tres grandes tendencias de formación docente que impactan indefectiblemente en la práctica educativa:

- a. La tendencia racionalista, que engloba los modelos de formación docente de las adquisiciones académicas y el de la eficacia social.
- b. La tendencia desarrollista, que se sustenta en los modelos naturalista y el centrado en el proceso.
- c. La tendencia crítica, que integra el modelo reconstruccionista y el situacional.

Esta comprensión de la práctica educativa, mediatizada por el tipo de formación profesional del maestro, tiene repercusiones importantes, puesto que se asume que la cotidianeidad del quehacer educativo está (al menos en parte) condicionada por los

esquemas didácticos, psicológicos, científicos y pedagógicos a los que el docente estuvo expuesto durante su formación profesional.

Esta perspectiva no anula la idea de que la práctica educativa es dinámica y se reconfigura permanentemente a partir de las experiencias que se van sucediendo de forma anacrónica o sistematizada y que ponen en el centro de la reflexión del docente su práctica, sus decisiones, sus conocimientos, el contexto del hecho educativo y las fuerzas que se conjuntan para configurar una realidad profesional que es permanentemente cuestionada.

En la PRIMERA PARTE, se abordan los resultados de investigaciones orientadas a la evaluación institucional, en el capítulo I, Fernando Carreto Bernal muestra la evaluación institucional a través del Método CIPP y el Modelo de Análisis matricial de la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), ésta es una institución pública de nivel superior con más de cuatro décadas de existencia (1970 – 2016). El problema que se atiende radica en primera instancia por evidencia empírica, de la existencia de una discrepancia entre los procesos académicos oficiales instituidos por planes y programas de estudio con las prácticas institucionales como instituyentes por lo actores sociales en sus diferentes niveles de intervención en las funciones sustantivas como la docencia, la investigación, la difusión y la vinculación, lo que genera un alejamiento de su naturaleza, carácter y sentido institucional.

A través del capítulo II, Mario César Martínez Vázquez muestra los resultados de una autoevaluación institucional, atendiendo al papel que juegan las variables sociodemográficas en la percepción de los docentes en las escuelas primarias multigrado en educación básica, considerando que la evaluación de escuelas primarias se ha llevado a la práctica como autoevaluación; postura que facilitó el vínculo entre la evaluación de los centros escolares y la idea de contar con un Proyecto Escolar o un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) ejecutado mediante su Programa Anual de Trabajo (PAT), lo que condujo a que la autoevaluación se ligara a la elaboración de esta herramienta de autoevaluación de la escuela como una estrategia de la mejora continua. Sin embargo, derivado del carácter voluntario de participación en los programas que la han propiciado (PAREB y PEC), no se tienen evidencias publicadas sobre su

implementación, ni un seguimiento que dé cuenta de los resultados y el impacto derivados de su uso en las escuelas (Jiménez & Zúñiga, 2011).

Es importante destacar, que el común denominador de estas investigaciones que integran la Primera Parte, es el interés institucional de autoevaluarse con una visión de mejora de la calidad de la educación que ofrecen dentro de sus contextos; en ello encuentran su mayor reto, su mayor área de oportunidad y su mayor muestra de compromiso con la sociedad.

En la SEGUNDA PARTE, se intentan comprender las prácticas que suceden en los recintos escolares, que ha sido una preocupación permanente de la comunidad académica. Dicha comprensión ha encontrado eco en los ejercicios investigativos que institucional o personalmente se suceden desde hace ya mucho tiempo.

Las prácticas son objeto de indagación y generación de conocimiento, desde diversas aristas y con múltiples objetos de interés. En esta parte del texto se presentan tres investigaciones que tienen en común precisamente el abordaje de este hecho. En cada uno de los capítulos aquí integrados se abordan prácticas institucionales y profesionales que le dan sentido y significado a cada organización escolar.

Así pues, se presenta en el capítulo III la investigación de Enciso Ávila, Flores Grimaldo y López Salazar, quienes elaboran un análisis de los perfiles de los aspirantes a la licenciatura en la modalidad virtual; a través del análisis de los resultados arrojados a partir de la aplicación de una encuesta como parte del proceso de selección. El proceso de selección es una práctica institucional que le confiere un cierto nivel de objetividad a las decisiones de aceptar o rechazar a un aspirante. Esta práctica tiene un componente subjetivo (que no puede obviarse), sin embargo, la encuesta aplicada permite recuperar información concreta que disminuye el sesgo interpretativo en la decisión de admisión.

Además de ello, es un recurso que provee información sustantiva sobre quienes intentan ingresar y sobre quienes lo logran, a la institución; lo cual permite ofrecer un servicio pertinente. Se realiza un acercamiento teórico importante, recuperando a Bartolucci (1989, 1994), Casillas Alvarado y Jácome Ávila (2007), Cervini Iturre (2003), De Garay (2001, 2004) y Enciso y Michel (2013), quienes con sus aportes respecto a la comprensión del estudiantado permiten elaborar asertos importantes respecto a los resultados del estudio descrito.

Por otro lado, Northón Gamíz, Enríquez Gracia y Delgado Rodríguez, dan cuenta de uno de los procesos más incluyentes e integradores que se viven en las instituciones educativas: el de tutoría. A través del análisis de las opiniones que manifiestan los estudiantes respecto a su proceso de tutoría y sustentando dicho análisis en la asertiva revisión de autores como De Miguel (1995), Periañez (1999), Alves y Raposo (2005), quienes proveen a los investigadores de elementos teórico-conceptuales que les permiten comprender y explicar los fenómenos que se suscitan en el núcleo de esta práctica que de origen plantea retos extraordinarios a las instituciones que la desarrollan. La tutoría se visualiza en esta investigación como un hecho en permanente evaluación, en constante reconfiguración y en ineludible cuestionamiento. Se expone como una práctica que aglutina esfuerzos y voluntades de todos los actores educativos y cuyos resultados valdría la pena revisar.

Por último, la incorporación de la tecnología en cada uno de los procesos institucionales, es la práctica objeto de interés de Álvarez Mercado y Mejía Carrillo, quienes con un incuestionable compromiso con la modernidad crítica, logran presentar una propuesta mediante la cual una práctica tan enraizada en el quehacer educativo, como lo es la evaluación, cobra un nuevo significado a través de la inclusión del enfoque por competencias.

En su investigación, Álvarez Mercado y Mejía Carrillo proponen incorporar a la práctica evaluativa, el uso de la tecnología, a través del desarrollo y diseño de reactivos mediante el empleo de plataformas virtuales. En una era como la actual, es imprescindible, como lo enuncia Casanova (2009) innovar a partir de los planteamientos curriculares, para responder a las demandas de formación vigentes. La tecnología no es un fin en sí mismo, sino el medio para llevar a cabo una evaluación más pertinente y acorde a las condiciones educativas actuales.

Sea analizando perfiles de aspirantes, prácticas tutoriales o procesos evaluativos, las prácticas educativas constituyen un tema vigente no sólo para hacer reingeniería institucional cada que esto sea requerido, sino sustancialmente, para generar conocimiento y acercamientos que permitan comprender en toda su complejidad dicho elemento.

En la TERCERA PARTE, se abordan los resultados de investigaciones orientadas al desarrollo académico de los estudiantes, partiendo de lo proyectado en el plan sectorial de educación 2013- 2018 en México, en donde se hace referencia a que “La educación es un derecho humano fundamental que debe estar al alcance de todos los mexicanos”, si bien, no basta con dar un espacio a los alumnos en las escuelas de todos los niveles; es necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos y la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y, en general, para el desarrollo integral de los seres humanos.

Atendiendo a las disposiciones del plan sectorial de educación, las instituciones educativas han tenido que ir estudiando sus procesos internos, a fin de garantizar por un lado la calidad de la educación que ofrecen, y por otro lado, que los logros académicos de los estudiantes, estén a la altura del contexto social que los espera al concluir su formación.

Bajo estas condiciones nada fáciles para los procesos educativos, se despierta el interés de la investigación educativa en torno a los procesos de desarrollo académico al interior de las instituciones.

En un primer momento, despierta para la educación secundaria la preocupación por propiciar que los estudiantes participen de esta sociedad del conocimiento al favorecer el acceso a información actualizada y oportuna, haciendo uso eficiente de las tecnologías de la información; tema en el que las redes sociales no se ven excluidas, sabiendo que se han convertido en un fenómeno de intercomunicación global para la sociedad, ya que constituyen una forma de interacción rápida y de fácil acceso; pero, se hace necesario determinar su impacto en el desarrollo académico de los estudiantes, situación que analiza a través del capítulo VI, en donde Marina de Belén Blanco Martínez, Manuel García Carrasco y Netzahualcóyotl *Bocanegra Verga*, analizan el impacto de las redes sociales en la ortografía de los jóvenes de educación secundaria, que surge como una preocupación de los docentes ante el inminente efecto que tienen las redes en este importante aspecto del desarrollo académico de los estudiantes en este nivel.

Por otro lado, siendo hoy en día en México la Educación Media Superior de carácter obligatorio, se ha puesto especial atención a las tasas de terminación de este

nivel educativo, por lo que se presenta un análisis de avance académico semestre a semestre a través del capítulo VII, en donde María Isabel Enciso Ávila y José Alfredo Flores Grimaldo analizan el avance en el trayecto escolar a un año del ingreso: el caso de los Bachilleres en línea.

Por último un tema que ha cobrado auge en Educación Media Superior y Superior, es el tema del desarrollo socioemocional de los estudiantes, por lo que a través del capítulo VIII, María Leticia Moreno Elizalde, Ernesto Geovani Figueroa González y Delia Arrieta Díaz, muestran el análisis de la educación socioemocional para el rendimiento académico de la FECA UJED, en donde se aborda un estudio que aporta las primeras evidencias sobre el nivel de educación socioemocional, cuyo objetivo es analizar e identificar la competencia socioemocional para mejorar el rendimiento académico en los estudiantes de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED).

PRIMERA PARTE
EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

CAPÍTULO I

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL A TRAVÉS DEL MÉTODO CIPP Y EL MODELO DE ANÁLISIS MATRICIAL

Fernando Carreto Bernal

*Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa
Cuerpo Académico en Educación y Enseñanza de la Geografía
Facultad de Geografía UAEM*

Resumen

La presente investigación ofrece aportes metodológicos como resultado de la investigación sistemática realizada en la evaluación de una institución de nivel superior, la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México(UAEM), en el cuál destacan tres aspectos principales: el argumento desde la teoría institucional, el método CIPP para analizar el Contexto, el Insumo, el Proceso y Producto, y el Modelo de análisis matricial para la correlación de las categorías conceptuales. El problema que se atiende, radica en primera instancia por evidencia empírica, que existe una discrepancia entre los procesos académicos oficiales instituidos por planes y programas de estudio con las prácticas institucionales como instituyentes por lo actores sociales en sus diferentes niveles de intervención en las funciones sustantivas como la docencia, la investigación, la difusión y la vinculación, lo que genera un alejamiento de su naturaleza, carácter y sentido institucional. Los objetivos de la investigación se orientaron a caracterizar la estructura y funcionamiento institucional a través de sus procesos académicos y las prácticas institucionales, para lo cual se cubrieron las siguientes etapas sucesivas: 1. Identificar el posicionamiento disciplinario y pedagógico de la Facultad de Geografía en el contexto nacional y latinoamericano.2. Fundamentar teórica y metodológicamente la investigación evaluativa con el método CIPP.3. Analizar los procesos académicos y las prácticas institucionales a través de los datos institucionales, las evaluaciones internas y externas y la opinión de los actores sociales.4. Evaluar el significado que los actores sociales le dan a los procesos académicos y las prácticas institucionales.5. Esbozar una propuesta de sentido institucional a través de la reingeniería educativa adecuada con sus fundamentos ideológicos, filosóficos y disciplinarios.

Palabras clave: Evaluación institucional, método CIPP, modelo de análisis matricial

Construcción del objeto de investigación

La Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México(UAEM) es una institución pública de nivel superior con más de cuatro décadas de existencia (1970 – 2016) que oferta tres licenciaturas, una especialidad, una maestría y un doctorado interinstitucional, cuyos programas cuentan con reconocimiento por las instancias oficiales.

Su dinámica actual se desarrolla en tres funciones principales: las sustantivas, las adjetivas y las regulativas, apegadas a las directrices de la UAEMéx, para el desarrollo de tales funciones, se hacen cada vez más complejos tanto sus procesos académicos como sus prácticas institucionales dinamizados por factores internos y externos.

En ese sentido, se destaca que el problema que da origen a la presente investigación, es la necesidad de la Facultad de Geografía de la UAEM de una valoración de sus procesos académicos y prácticas institucionales congruentes con sus fines principales en las funciones sustantivas como la docencia, la investigación y la difusión del conocimiento, congruentes con sus principios institucionales, ya que desde la evidencia empírica, se presenta una desvinculación de los actores en las funciones adjetivas y regulativas sociales con la naturaleza, carácter y sentido de la institución, Reyes y Pérez (2011).

Marco teórico

El sustento teórico en que se apoya la investigación se ubica en tres perspectivas relacionadas en el trayecto del estudio: los factores ideológicos, los factores filosófico científicos (método general) y el enfoque disciplinario (método particular).

En la primera perspectiva referida a los factores ideológicos se consideran las políticas educativas de la UAEM y su institucionalización en la Facultad de Geografía, que se aprecian en las funciones adjetivas y regulativas operadas con los instrumentos de planeación en las prácticas institucionales; para la segunda perspectiva sobre los factores filosófico científicos, se consideran la teoría de la institución, los principios filosóficos de la Universidad Pública, la UAEM y la pedagogía institucional (lo instituido y lo instituyente); por último, en la tercera perspectiva se aborda el enfoque disciplinario (método particular).

Para el análisis institucional se asume la evaluación sistemática o investigación evaluativa con el método de análisis de discrepancias en tres fases: en la primera se describen los procesos académicos (PA) y las prácticas institucionales (PI) a través de los documentos oficiales como los planes de desarrollo y los informes institucionales; en la segunda, se consideran las evaluaciones internas y externas que derivan de instancias

y organismos que contrastan con los datos oficiales; y finalmente, en la tercera se toman en cuenta las opiniones de los actores sociales a través de las entrevistas.

Los presupuestos conceptuales que se asumen son los principios de una perspectiva reflexiva y crítica con apoyo en los referentes de Cornelius Castoriadis, desde un imaginario social como la posición (en el colectivo anónimo y por este) de un magma de significaciones imaginarias, y de instituciones que las portan y las transmiten; de la autonomía como la ruptura de la heteronomía, los límites de la autonomía individual están dados porque esta nunca es posible si no coincide con la autonomía del conjunto; de la heteronomía como el estado de la sociedad opuesto al de la autonomía, los sujetos-atados a un mito desconocido por ellos como tal atribuyen un origen extra social a las leyes que los gobiernan, como si no fuera obra de los humanos, como si todo fuera un instituido, perdiéndose la noción de la capacidad instituyente del colectivo, Castoriadis, Cornelius (2007).

De esta forma planteamos una postura de acuerdo a Stufflebeam y Shinkfield de pasar de las pseudo evaluaciones (institucionales) y cuasi evaluaciones (organizacionales), para realizar verdaderas evaluaciones (evaluaciones auténticas), basadas en cuestiones de valor y mérito, cuyo método concreto de la evaluación es la investigación evaluativa, donde las herramientas de la investigación social se ponen al servicio del ideal consistente en hacer más preciso y objetivo el proceso de juzgar, a través de relevamiento de información objetiva para compararla con los criterios inicialmente establecidos y finalmente sacar conclusiones, Stufellbeam, D.L. y Shinkfield A.J. (2011).

El método CIIP.

Con este procedimiento se cuenta con los insumos para la evaluación institucional en los cuatro elementos que establece la investigación evaluativa con el método CIPP; el contexto institucional, el diseño de su organización como proyecto educativo, el proceso de funcionamiento académico y administrativo, para finalmente apreciar el producto que la institución ofrece en términos de formación profesional y calidad de sus egresados, servicios profesionales y oferta educativa entre otros.

De esta forma nos permite reconocer las discrepancias entre lo planeado y lo ejecutado, entre lo informado y lo evaluado, entre lo instituido y lo instituyente, entre lo ideal y lo real bajo los conceptos clave que se retoman de la teoría institucional: significado y sentido institucional en la Facultad de Geografía.

El modelo de análisis matricial (estructural funcionalista).

Para la tercera perspectiva sobre el enfoque disciplinario (método particular), se consideran: la investigación evaluativa con el método CIPP, el método estructural funcionalista de los procesos académicos y el análisis matricial de las relaciones entre factores, elementos y componentes para interpretar las prácticas institucionales.

Sobre el método de investigación, en función del objeto de estudio, se orientó en un enfoque cuantitativo, ya que para el caso de analizar el funcionamiento de los procesos académicos de la institución (lo instituido), se considera desde el enfoque sistémico el uso del método estructural funcionalista.

De esta forma el procedimiento metodológico se desarrolla con el apoyo del análisis matricial con el cual se podrán obtener las correlaciones entre los procesos académicos institucionales para identificar las patologías en el sistema e interpretar sus posibles causas (ver tabla 1).

En cuanto al análisis de las prácticas institucionales (lo instituyente) se requiere del enfoque cualitativo basado en el método interpretativo el cual a través de instrumentos como la entrevista en profundidad, las observaciones y los cuestionarios permiten la descripción de las formas en que los actores sociales realizan su quehacer educativo.

Tabla 1.

Matriz para el análisis de las correlaciones entre los principios del Método CIPP con los procesos académicos en sus funciones sustantivas y las prácticas institucionales.

Proceso							
		Procesos académicos D/I/D/EV (5)		Prácticas institucionales P/G/N (6)			
Contexto	Ubicación en México y Latinoamérica (1)	1	5	1	6	Instituido (7)	Producto
		3	7	4	7		
	Posicionamiento geográfico y pedagógico (2)	2	5	2	6	Instituyente (8)	
		3	8	4	8		
		Principios del MFP de la UAEM (3)		Proyecto educativo institucional (4)			
Diseño							

Fuente: Diseño propio, en base a Carreto, F. (2016).

Análisis y discusión de resultados

En este apartado se dan a conocer de forma breve y resumida los resultados del análisis sobre los cuatro principios del método CIPP (Contexto, Insumo, Proceso y Producto) con relación a los procesos académicos y las prácticas institucionales.

El Contexto de la Facultad de Geografía.

En el contexto de la institución se considera su ubicación en el país y en América Latina, así como el posicionamiento geográfico y pedagógico, para lo cual se contrasta con el Modelo de Formación Profesional (MFP) y del Modelo de Innovación Curricular como Proyecto Educativo Institucional, acompañados por sus Procesos Académicos Instituidos y en sus Prácticas Institucionales sus actores sociales lo instituyen.

Tabla 2.
Análisis matricial del contexto de la Facultad de Geografía.

Proceso						
		Procesos académicos D/I/D/EV (5)		Prácticas institucionales P/G/N (6)		
Contexto	Ubicación en México y Latinoamérica (1)	1	5	1	6	Instituido (7)
		3	7	4	7	
	Posicionamiento geográfico y pedagógico (2)	2	5	2	6	Instituyente (8)
		3	8	4	8	
Diseño		Principios del MFP de la UAEM (3)		Proyecto educativo institucional (4)		Producto
Diseño						

Fuente: Diseño propio, en base a Carreto, F. (2016).

Para el análisis del contexto se correlacionaron de acuerdo a la matriz, en cuanto a (1) la ubicación en México y Latinoamérica los principios del (3) Modelo de Formación Profesional de la UAEM, los (5) Procesos Académicos de la Docencia, Investigación, Difusión y Extensión y Vinculación como actividades sustantivas, como lo (7) Instituido, ver tabla 2.

Por su parte en cuanto al (2) Posicionamiento geográfico y pedagógico, se consideran los Principios del (3) Modelo de Formación Profesional, los (5) Procesos Académicos, que derivan en lo (8) Instituyente, ver tabla 2.

El diseño o insumo institucional.

En este apartado se desarrollan cuatro elementos desde los cuales se pretende caracterizar el diseño institucional de la Facultad de Geografía, su contrastación con las expresiones de los actores entrevistados al respecto.

Por otra parte, la organización permite conocer su estructura y funcionamiento

para identificar su naturaleza y sus principales problemáticas en el devenir de su dinámica académica y administrativa.

Para el diseño o insumo se consideran (3) Los Principios del Modelo de Formación Profesional de la UAEM, respecto al (2) Posicionamiento geográfico y pedagógico, los (5) Procesos Académicos con las funciones sustantivas y su incidencia en lo (8) Instituyente, ver tabla 3.

Tabla 3.

Análisis matricial del diseño o insumo de la Facultad de Geografía.

Proceso							
		Procesos académicos D/I/D/EV (5)		Prácticas institucionales P/G/N (6)			
Contexto	Ubicación en México y Latinoamérica (1)	1	5	1	6	Instituido (7)	Producto
		3	7	4	7		
	Posicionamiento geográfico y pedagógico (2)	2	5	2	6	Instituyente (8)	
		3	8	4	8		
Diseño		Principios del MFP de la UAEM (3)		Proyecto educativo institucional (4)			
Diseño							

Fuente: Diseño propio, en base a Carreto, F. (2016).

Del (4) Proyecto educativo institucional, se consideró el (2) Posicionamiento geográfico y pedagógico, las (6) Prácticas institucionales sobre las funciones sustantivas en la planeación, gestión y normatividad, que contribuyen a lo (8) Instituyente, ver tabla 3.

El proceso académico y las prácticas institucionales.

Los procesos académicos en sus dimensiones de docencia, investigación, difusión y vinculación, son establecidos en un sentido ideal de acuerdo a los documentos rectores y oficiales, sin embargo, en sus prácticas distan, a pesar de los logros institucionales, en ser congruentes y pertinentes con la naturaleza de la universidad y por tanto de la

naturaleza y esencia de la facultad de geografía.

Tabla 4.

Análisis matricial del proceso institucional de la Facultad de Geografía.

Proceso							
		Procesos académicos D/I/D/EV (5)		Prácticas institucionales P/G/N (6)			
Contexto	Ubicación en México y Latinoamérica (1)	1	5	1	6	Instituido (7)	Producto
		3	7	4	7		
	Posicionamiento geográfico y pedagógico (2)	2	5	2	6	Instituyente (8)	
		3	8	4	8		
Diseño		Principios del MFP de la UAEM (3)		Proyecto educativo institucional (4)			
Diseño							

Fuente: Diseño propio, en base a Carreto, F. (2016).

Para el análisis del proceso institucional se consideran los (5) Procesos académicos con sus actividades sustantivas, considerando la (1) Ubicación en México y Latinoamérica, los (3) Principios del MFP de la UAEM, así como lo (7) instituido, ver tabla 4.

En cuanto a las (6) Prácticas Institucionales, se considera (1) la Ubicación en México y Latinoamérica, el (4) Proyecto educativo institucional, con lo (7) Instituido, ver tabla 4.

El producto institucional.

Para el análisis del Producto se consideran lo (7) Instituido con la (1) Ubicación en México y Latinoamérica, el (4) Proyecto educativo institucional y las (6) Prácticas institucionales. Por su parte lo (8) Instituyente considera (2) Posicionamiento geográfico y pedagógico, el (4) Proyecto educativo institucional y las (6) Prácticas institucionales, ver tabla 5.

Tabla 5.
Análisis matricial del producto institucional de la Facultad de Geografía.

Proceso							
		Procesos académicos D/I/D/EV (5)		Prácticas institucionales P/G/N (6)			
Contexto	Ubicación en México y Latinoamérica (1)	1	5	1	6	Instituido (7)	Producto
		3	7	4	7		
	Posicionamiento geográfico y pedagógico (2)	2	5	2	6	Instituyente (8)	
		3	8	4	8		
Diseño		Principios del MFP de la UAEM (3)		Proyecto educativo institucional (4)			
Diseño							

Fuente: Diseño propio, en base a Carreto, F. (2016).

Conclusiones

En cuanto a la caracterización de la institución y el problema objeto de estudio, la institución presenta discrepancia entre sus procesos académicos y las prácticas institucionales considerando la contratación de los datos oficiales con las evaluaciones externas e internas y con los testimonios de los actores sociales.

En cuanto a la metodología sobre los principios del método CIPP así como el modelo de análisis matricial, ésta permitió sistematizar la evaluación institucional en su Contexto, Insumo, Proceso y Producto, operativizándose a través del análisis matricial para correlacionar con sus funciones sustantivas para su interpretación.

Los resultados tanto de los datos institucionales como de la investigación se pueden contrastar en el primer plano con las evaluaciones externas e internas, así como los resultados obtenidos en el segundo plano que se pueden discutir con los presupuestos conceptuales de la evaluación institucional y de la institución imaginaria de la sociedad sobre el significado y sentido que los actores le dan a la construcción social de su realidad institucional.

Los principales aportes con el modelo teórico explicativo desarrollado, es la posibilidad de poder coadyuvar en la preservación y perfeccionamiento de la Facultad de Geografía, amenazada por los embates de la dinámica política y económica que la obligan a una refuncionalización constante que provoca la erosión de sus principios e identidad institucional.

De tal forma que nuestro imaginario, es aspirar a un desarrollo institucional sustentable como plataforma y núcleo sólido que garantice una implicación trascendente a través de la preservación de su esencia, consolidando su identidad y sentido de pertenencia con sus principios fundamentales que le dieron origen.

Referencias

- Carreto, F. (2016) Análisis de los procesos académicos y las prácticas institucionales de la Facultad de Geografía, significado y sentido, Tesis de Doctorado. UPN.
- Carreto, F. (2013) Metodología para la evaluación del Modelo de Formación Profesional de la UAEM en el Proyecto educativo de la Facultad de Geografía de la UAEM. Congreso Internacional de Educación Curriculum. 26 al 28 de septiembre Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Carreto, F. Pérez, B (2013) El Modelo de Innovación Curricular en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Geografía de la UAEM, 2003 - 2013. CEMYS, ISBN:978-607-619-013-5 Congreso Virtual Internacional sobre Educación Media y Superior Guadalajara, Jalisco, México. 10 al 14 de junio de2013.
- Carreto, F. Reyes, C. Pérez, B.(2013). Evaluación integral para la reestructuración del Plan de Estudios E de la Licenciatura en Geografía de la Facultad de Geografía UAEM. Congreso Mexicano de Investigación Educativa COMIE 18 al 22 noviembre Universidad de Guanajuato. Guanajuato, México. (En proceso de aceptación).
- Castoriadis, Cornelius (2007). La institución imaginaria de la sociedad, Tusquets, Buenos Aires.
- CIEES, (2009). Evaluación de la licenciatura en Geografía. Facultad de Geografía, UAEM.
- De Vincenzi, Ariana (2013), "Evaluación institucional y mejoramiento de la calidad

educativa en tres universidades privadas argentinas”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/ Universia, vol. IV, núm. 9, pp. 76-94, http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/132/html_45 [consulta: nov 2015].

Pérez, A. B. (2007). Estudio de seguimiento de egresados de las generaciones 2005 y anteriores. Facultad de Geografía, UAEM. Toluca México.

Pérez, Carreto, Torres (2011) Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM, en el marco de la innovación curricular. Dunken. Argentina.

Restrepo, (2002). Investigación evaluativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Reyes Torres, C. (2009). La Deserción en la Licenciatura en Geografía de la UAEM, un análisis desde las trayectorias escolares. Cohorte 2004-2009II, Tesis doctoral, Centro de Estudios Superiores en Educación (Cese), México D. F.2009.

Reyes y Pérez (2011) Devenir histórico de la Licenciatura en Geografía de la UAEM en Experiencias del trabajo docente en la Facultad de Geografía de la UAEM, en el marco de la innovación curricular. Dunken, Argentina.

Reyes, T. C. (2011). La deserción en la licenciatura en Geografía de la UAEM, un análisis desde las trayectorias.

Stfufellbeam, D.L. y Shinkfield A.J. (2011). Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Temas de educación Paidós / M.E.C

UAEM (2002) Bases para el modelo de innovación curricular de la UAEM.CGES. Toluca, México.

UAEM (2004) Plan de estudios E de la Licenciatura en Geografía. Facultad de Geografía. Toluca, México.

UAEM (2013) Plan de Desarrollo 2012-2016. Facultad de Geografía, UAEM. Toluca México.

UAEM (2014 -2106) Informes de Actividades. Facultad de Geografía, UAEM. Toluca, México.

UAEM, (2012b). Informe del Comité Curricular. Facultad de Geografía, UAEM.

UAEM, (2012c). Auditoría interna a la Facultad de Geografía, UAEM.

UAEM (2007) Informe de Evaluación del Programa de la Licenciatura en Geografía.
ACCECISO, Toluca, México.

CAPÍTULO II

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL, EL PAPEL DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS EN LA PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES

Mario César Martínez Vázquez
Red Durango de Investigadores Educativos

Resumen

Esta investigación forma parte de un trabajo de Tesis denominado: Fortalezas de la escuela primaria multigrado, Factor que determina la ejecución de la autoevaluación institucional. Contempló como objetivos: Establecer las características sociodemográficas de la población encuestada sobre el proceso de autoevaluación institucional en escuelas primarias multigrado e Identificar las variables sociodemográficas de los docentes que inciden en la percepción de la autoevaluación institucional en las escuelas primarias multigrado. Es una investigación de tipo cuantitativo, correlacional; utilizó la técnica de la encuesta y el cuestionario tipo Likert como instrumento. Se desarrolló con una muestra de 146 docentes multigrado de escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes. Mostró que la mayoría pertenecen al género masculino, son licenciados, directores de escuelas bidocentes, no poseen nivel de carrera magisterial y tienen un promedio de casi 11 años de servicio; además, que de las 12 variables sociodemográficas contempladas sólo la Edad, Años de servicio, Antigüedad en la escuela e Incentivado inciden en la percepción de la ejecución de la Autoevaluación institucional en escuelas multigrado.

Palabras clave: variable sociodemográfica, autoevaluación institucional, escuela multigrado.

Construcción del objeto de investigación

La revisión de la literatura sobre referentes de la evaluación institucional admitió reconocer que la evaluación es un campo polisémico y que la evaluación institucional es un constructo complejo, ya que en ella convergen distintos tipos de evaluación educativa que le van dando forma a la información relativa a una institución; y que aunque existen múltiples teorizaciones sobre ésta, hay pocas investigaciones concretas sobre el tópico.

Por tanto, el análisis de los textos encontrados sobre esas variantes de la evaluación, relacionadas con la evaluación institucional desde similares tendencias teóricas y metodológicas, permitió visualizar que en el contexto internacional aparecen textos afines al tema como los de D'Santiago (2005), Jara (2004), Lukas y Santiago (2004) y Vázquez (2012) quienes plantean modelos de autoevaluación como el camino

eficiente para conocer la dinámica institucional e instaurar procesos de cambio y mejora, en secundarias, bachilleratos y supervisiones.

En el entorno nacional, Rodríguez y Vera (2007) analizan la práctica docente desde el modelo insumo-proceso-producto en profesores urbanos de Sonora, y Valenzuela y Ramírez (2009) presentan un proyecto de investigación orientado a generar un modelo de evaluación de instituciones educativas.

A nivel local, Solís (2005), evalúa de manera cuantitativa el Programa Escuelas de Calidad mediante el modelo CIPP en escuelas federalizadas de la ciudad de Durango.

Complementando esto, desde 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), resaltó la importancia de la escuela y de la gestión escolar. En este sentido, la evaluación de escuelas primarias se ha llevado a la práctica como autoevaluación; postura que facilitó el vínculo entre la evaluación de los centros escolares y la idea de contar con un Proyecto Escolar o un Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) ejecutado mediante su Programa Anual de Trabajo (PAT), lo que condujo a que la autoevaluación se ligara a la elaboración de esta herramienta de autoevaluación de la escuela como una estrategia de la mejora continua. Aunque por el carácter voluntario de participación en los programas que la han propiciado (PAREB y PEC), no se tienen evidencias publicadas sobre su implementación, ni un seguimiento que dé cuenta de los resultados y el impacto derivados de su uso en las escuelas (Jiménez & Zúñiga, 2011).

Objetivos.

- a) Establecer las características sociodemográficas de la población encuestada sobre el proceso de autoevaluación institucional en escuelas primarias multigrado.
- b) Identificar las variables sociodemográficas de los docentes que inciden en la percepción de la autoevaluación institucional en las escuelas primarias multigrado.

Marco Teórico

Por evaluación institucional se entiende, el proceso de análisis estructurado y reflexivo de recogida de datos sobre los procesos institucionales resultado de la gestión educativa en la que se involucran los actores y el contexto para reconocer los procesos y productos, a través de un diálogo comprensivo con la intención de emitir juicios de valor que sirvan de base para tomar decisiones que permitan la mejora institucional.

Esta evaluación trata de explorar las escuelas de manera integral mediante procedimientos que tienen un carácter “interno”, de autoevaluación, o “externo” de evaluación realizada por personas ajenas al centro evaluado. Para ello se han propuesto herramientas conceptuales y metodológicas consistentes en baterías de instrumentos que facilitan que la escuela analice las condiciones en las que labora (Blanco, 1993; Ruíz, 1995; Soto, 2006); además, de modelos para efectuar la evaluación de programas como el CIPP de Stufflebeam (1971), que es el ejecutado para tomar decisiones hacia la mejora y el cambio en las escuelas primarias (García, 2010).

Sobre la base de estos antecedentes, se considera que hacía falta un estudio sobre el papel de las variables sociodemográficas en la percepción de los docentes acerca del proceso de autoevaluación institucional en las escuelas primarias multigrado, lo que trajo consigo examinar las características sociales y demográficas de los implicados en estas prácticas de evaluación.

Metodología

Se desarrolló como un estudio cuantitativo de tipo correlacional, no experimental y transeccional (Hernández, Fernández, & Baptista, 2008) de una muestra no probabilística de conveniencia o accidental (Bisquerra, 2004) no representativa de 146 docentes de 143 escuelas primarias públicas multigrado: 47 unitarias, 54 bidocentes y 42 tridocentes. Obtenida de la población de profesores de educación primaria multigrado de diversas zonas y sectores escolares del estado de Durango.

En ésta se implementó la técnica de la encuesta y su instrumento el cuestionario con escalamiento tipo Likert, que se diseñó desde la vía inductiva (Supo, 2013) mediante

entrevistas exploratorias a docentes multigrado (Quivy y Compenhoudt, 2005) denominado Cuestionario de Autoevaluación Institucional Multigrado (CAIM). Constó de 50 ítems y cuatro valores categoriales: Nunca, A Veces, Casi Siempre y Siempre, complementado con un Background de 12 variables sociodemográficas.

Los análisis de confiabilidad y validez se realizaron con el programa SPSS versión 20. Mostró una confiabilidad de .93 en alfa de Cronbach y de .89 en la confiabilidad por mitades, que según De Vellis son muy buenos (como se citó en García, 2006) ya que exhibió una fuerte consistencia interna y una sólida interrelación entre los ítems.

Para la validez se efectuaron procedimientos basados en su estructura interna. El análisis de consistencia interna (Salkind, 1999) admitió reconocer que la mayoría de los ítems correlacionaron positivamente con el puntaje global obtenido por cada encuestado, lo que confirmó la homogeneidad del proceso de medición desarrollado. El análisis de grupos contrastados (Anastasi & Urbina, 1998) mostró que todos los ítems posibilitaron discriminar entre los grupos que reportaron un alto y bajo nivel de acciones de autoevaluación institucional, lo que señaló la direccionalidad única de los ítems (Cohen & Swerdik, 2001). El análisis factorial (Hogan, 2004) identificó cuatro factores del CAIM que explicaron el 49.5% de la varianza total. El primero aludió a Fortalezas de la escuela multigrado, el segundo a Debilidades de la escuela multigrado, el tercero a la Autoevaluación de la gestión escolar, y el cuarto a la Evaluación formativa.

Análisis y discusión de resultados

Con la aplicación de la encuesta a la muestra considerada, se encontró que las variables sociodemográficas estudiadas dan cuenta de que en la mayoría de las escuelas primarias de tipo multigrado, prestan el servicio, elementos del género masculino en un 80.1% y del género femenino sólo un 19.9%, lo cual puede deberse a la ubicación lejana de los centros de trabajo.

Referente a la relación de pareja que tienen, los docentes manifiestan que el 76.4% se mantiene con una pareja estable y el 21.5% restante no tiene este tipo de pareja. Ante lo cual, el número de hijos que exhiben muestra que el 30.6% no tiene hijos, el 45.1% uno o dos hijos, y, el 24.3% de tres hijos en adelante.

El nivel máximo de estudios que presentan señala que el 8.2% cuenta con normal básica, el 72.7% con licenciatura y el 15.1% con maestría.

El 32.6% de los maestros pertenece a escuelas unitarias, el 38.2% a escuelas bidocentes, y el 29.2% a escuelas tridocentes. En ellas, el 47.9% ocupan el puesto de profesor de grupo y el 52.1% de director con grupo.

De todos ellos, el 89.7% tiene plaza base y sólo el restante 10.3% es contratado. En relación al nivel de carrera magisterial que poseen se observa que el 21.1% tiene nivel A, el 16.7% asume nivel B, el 5.6% obtiene nivel C, el 2.8% adquiere nivel D, el .7% consigue nivel E, y el 54.2% no cuenta con algún tipo de nivel, debido fundamentalmente, a que los docentes ubicados en estas escuelas tienen acceso a incentivos económicos por encontrarse en comunidades pequeñas, alejadas y dispersas que compensan lo que no pudieran estar consiguiendo a través de otros recursos, como carrera magisterial .

En este sentido, el 54.5% tiene un incentivo económico de E3 en su escuela, el 17.1% de Redes PACAREIB, y el 27.6% por prestar su servicio en escuela de tiempo completo.

Cabe mencionar que la edad mínima de los participantes es de 23 años y la máxima de 61 años, siendo el promedio de 34.6 años. Los años de servicio con los que cuentan es de uno como mínimo y 31 como máximo, lo cual trae consigo una media de 10.9 años. Sobre la antigüedad que tienen en la escuela en que laboran es de mínimo .25 años (3 meses) y máximo de 31 años, lo que da un promedio de 4.3 años.

Como complemento a lo anterior, el análisis correlacional entre las dimensiones de la autoevaluación institucional y las variables sociodemográficas contempladas con el fin de explorar la asociación con las fortalezas y debilidades de los docentes de las escuelas multigrado, se llevó a cabo con los procedimientos estadísticos correspondientes para cada variable, considerando que había relación estadísticamente significativa si $P = <.05$ como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Procedimientos estadísticos para correlacionar las variables sociodemográficas y las dimensiones de la autoevaluación institucional.

Variable	Procedimiento
1 Género	t de Student
2 Edad	r de Pearson
3 Relación de pareja	t de Student

Continúa...

Continuación.

Variable	Procedimiento
4 Número de hijos	ANOVA
5 Nivel máximo de estudios	ANOVA
6 Años de servicio	r de Pearson
7 Tipo de escuela	ANOVA
8 Antigüedad en la escuela	r de Pearson
9 Cargo que ocupa	t de Student
10 Situación laboral	ANOVA
11 Nivel de carrera magisterial	ANOVA
12 Incentivado	ANOVA

Fuente: Elaboración propia.

La t de Student, de las variables sociodemográficas Género, Relación de pareja y Cargo que ocupa con las cuatro dimensiones de la variable autoevaluación institucional mostraron que no existe una relación estadísticamente significativa entre las tres variables y las dimensiones de la autoevaluación institucional, por lo que el ser docente hombre o mujer no influye en que se realice o no, autoevaluación institucional en la escuela primaria multigrado. Asimismo, que los profesores pueden tener pareja estable o no, y esto no intervenir en que se realice o no autoevaluación institucional en estas escuelas. Igualmente, que no importa si el maestro está encargado de algunos grupos en la escuela o si es Director y además tiene grupos; ya que no incide en que se concrete o no autoevaluación institucional en los centros escolares mencionados.

El Análisis de varianza entre las variables Número de hijos, Nivel máximo de estudios, Tipo de escuela, Situación laboral y Nivel de carrera magisterial con las dimensiones de la variable Autoevaluación institucional reveló que no hay correlación estadística significativa, lo cual manifestó que el número de hijos que tengan los maestros multigrado no afecta que se realice o no, autoevaluación institucional en sus escuelas multigrado. Conjuntamente, que los estudios que ostenten sean desde Normal Básica hasta posgrado no influyen en la consecución de la autoevaluación institucional en estos planteles. Del mismo modo, que el tipo de escuela en que se labore, sea unitaria, bidocente o tridocente y por ende el número de maestros, no incide en que se lleve a cabo o no autoevaluación institucional en estos centros escolares.

Al mismo tiempo, que el ser docente bachiller becario, contratado o con plaza base, no afecta en que se ejecute o no autoevaluación institucional y, que el tener nivel de carrera magisterial y por ende mayor recurso económico por su servicio docente o el no

contar con este apoyo, no interviene en la realización o no de la autoevaluación institucional en el tipo de establecimientos citados.

En cambio, el *r* de Pearson de las variables Edad, Años de servicio y Antigüedad en la escuela expuso una relación estadísticamente significativa con los factores: *Fortalezas de la escuela multigrado*, *Autoevaluación de la gestión escolar* y *Evaluación formativa*, de la variable autoevaluación institucional, según lo muestra la tabla 2.

Esto permitió inferir, que cuando hay mayor edad en los profesores, años de servicio y antigüedad en la escuela, se puede sentir más responsabilidad, experiencia y compromiso por efectuar la aplicación de los requerimientos estipulados por la supervisión y el Programa que la plantea, luego que se cumple con el manual de autoevaluación de la gestión y con la autoevaluación institucional sistemática a través del el diseño de un Plan Estratégico de Transformación Escolar, la elaboración de un Programa Anual de Trabajo y su ejecución y seguimiento como herramientas de mejora.

Tabla 2.

*Prueba *r* de Pearson para las variables Edad, Años de servicio y Antigüedad en la escuela y su correlación con las dimensiones de la variable autoevaluación institucional.*

Dimensiones	Procedimiento	Edad (años cumplidos)	Años de servicio	Antigüedad en la escuela
Fortalezas de escuela multigrado	Correlación de Pearson	.092	.080	.216
	Sig. Bilateral	.270		.010
	N	145	143	142
Debilidades de la escuela multigrado	Correlación de Pearson	.048	.016	.013
	Sig. Bilateral	.564	.853	.874
	N	145	143	142
Autoevaluación de la gestión escolar	Correlación de Pearson	.221	.213	.242
	Sig. Bilateral	.008	.010	.004
	N	145	143	142
Evaluación formativa	Correlación de Pearson	.123	.117	.130
	Sig. Bilateral	.141	.164	.122
	N	145	143	142

Nota: El nivel de correlación y significación en la tabla se resalta con negrita

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, el análisis de varianza entre la variable sociodemográfica Incentivado y su relación con las cuatro dimensiones de la variable autoevaluación institucional que se presenta en la tabla 3, admitió descubrir, que cuando un docente es incentivado económicamente, suele ser motivado y propenso a desarrollar situaciones positivas que permitan la autoevaluación inicial de la gestión, el diseño de Planes Estratégicos de

Transformación Escolar y su correspondiente Programa Anual de Trabajo, la ejecución de éstos y el seguimiento oportuno para tomar decisiones.

Tabla 3.

Análisis de varianza para la variable incentivado y su correlación con las dimensiones de la variable autoevaluación institucional.

Dimensiones		GI	F	Sig.
Fortalezas de una escuela multigrado	Inter-grupos	2	8.607	.000
	Intra-grupos	119		
	Total	121		
Debilidades de una escuela multigrado	Inter-grupos	2	.300	.741
	Intra-grupos	119		
	Total	121		
Autoevaluación de la gestión escolar	Inter-grupos	2	4.946	.009
	Intra-grupos	119		
	Total	121		
Evaluación formativa	Inter-grupos	2	5.028	.008
	Intra-grupos	119		
	Total	121		

Nota: El nivel de correlación y significación en la tabla se resalta con negrita
Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

De las 12 variables sociodemográficas contempladas en el cuestionario aplicado a la muestra de docentes multigrado es posible mencionar que sólo *cuatro de ellas* (Edad, Años de servicio, Antigüedad en la escuela e incentivado) mantuvieron algún tipo de relación estadísticamente significativa con tres factores de la variable autoevaluación institucional, ya que las debilidades no incidieron en nada.

De estas cuatro variables se puede señalar que las referentes a los años del docente en general: Edad, Años de servicio, Antigüedad en la escuela multigrado, mantienen una *relación estadísticamente significativa de .221, .213 y .242* respectivamente con la *Autoevaluación de la gestión escolar* y, *la Antigüedad en la escuela* solamente con las *Fortalezas de la escuela multigrado (.216)*, lo que sostiene, apoyado en Robbins y Judge (2009) que cuando existen estos elementos, se tiene más responsabilidad, experiencia, ética de trabajo, compromiso, productividad y reconocimiento de la realidad educativa y social para llevar a cabo procesos de autoevaluación.

Igualmente, los resultados la tabla 3 sobre la variable sociodemográfica *Incentivado* y su relación con tres dimensiones de la variable autoevaluación institucional,

mostraron un alto *nivel de significación* con las *Fortalezas de la escuela multigrado*, la *Autoevaluación de la gestión escolar* y la *Evaluación formativa*, en un .000, .009 y .008 respectivamente.

Esto permitió afirmar según Chiavenato (2006) que cuando un docente es incentivado económicamente, esto “puede ser un motivador efectivo para alcanzar mayor productividad, si el empleado percibe que el aumento de su esfuerzo lleva de hecho al aumento de su recompensa monetaria” (p. 404).

Lo citado permitió hipotetizar lo siguiente:

- *Los docentes con mayor edad, antigüedad y años en el servicio revelan mayor compromiso, ética y responsabilidad en su desempeño,*
- *Los docentes con mayor edad, antigüedad y años en el servicio muestran mayor compromiso y responsabilidad por efectuar autoevaluación de la gestión escolar en escuelas multigrado; y,*
- *El docente multigrado incentivado económicamente es más propenso a ejecutar evaluación institucional en su escuela que el que no lo es.*

Referencias

Anastasi, A., & Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.

Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Blanco, L. (1993). Modelo para una autoevaluación modular en una institución educativa (B.A.D.I.). *Revista de Investigación Educativa*(21), 47-77.

Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la administración* (7a ed.). México: McGraw-Hill.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y Evaluación psicológicas*. México: McGraw-Hill.

D´Santiago, I. (2005). Autoevaluación Institucional en la Escuela de Medicina de la Universidad de los Andes, extensión Táchira. *Acción Pedagógica*(14), 72-80.

García Cadena, C. H. (2006). La medición en ciencias sociales y en la psicología. En R. Landero, & M. T. González, *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (págs. 139-166). México: Trillas.

- García, B. (Julio-Diciembre de 2010). Modelos teóricos e indicadores de evaluación educativa. *Sinéctica*(35), 1-21.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (4a ed.). México: McGraw-Hill.
- Hogan Thomas, P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: El Manual Moderno.
- Jara, M. (2004). *Modelo de evaluación institucional para bachilleratos generales de Puebla, México*. (Tesis doctoral) Recuperado el 17 de Enero de 2014, de www.bibliociencias.cu/gsd/collect/tesis/index/assoc/...dir/doc.pdf
- Jiménez, F. V., & Zúñiga, G. M. (2011). *OCDE. Revisión de los Marcos de Valoración y de Evaluación para Mejorar los Resultados Escolares. Informe de las prácticas de la Evaluación de la Educación Básica en México, 2010*. México: SEP.
- Lukas, J. F., & Santiago, K. M. (2004). Evaluación de centros escolares de educación secundaria del País Vasco. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-23.
- Quivy, R., & Compenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Robbins, S., & Judge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (13a ed.). México: Pearson Educación.
- Rodríguez, C., & Vera, J. (Octubre-Diciembre de 2007). Evaluación de la práctica docente en escuelas urbanas de educación primaria en Sonora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1129-1151.
- Ruiz, J. M. (1995). La autoevaluación institucional en un centro de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*(8), 167-194.
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Solís, A. (2005). *Evaluación del Programa Escuelas de Calidad*. Tesis de maestría inédita, Universidad Pedagógica de Durango, Durango, México.
- Soto, J. M. (Noviembre de 2006). Percepción directiva y autoevaluación institucional: el caso de la educación municipalizada en la provincia de concepción. *Ciencias Sociales Online*, 3(3), 56-70.
- Supo, J. (2013). *Cómo validar un instrumento. Aprende a crear y validar instrumentos como un experto*. Perú: Biblioteca Nacional de Perú.

- Valenzuela, J., & Ramírez, M. (2009). Sistema de indicadores de evaluación institucional para la mejora de la gestión y la calidad educativa. *Memorias del Segundo Congreso de Orientación Educativa y Vocacional "Prácticas, reflexiones y propuestas en la construcción de los aprendizajes: Compromiso con un sistema educativo en transformación"*. México.
- Vázquez, E. (2012). Propuesta y análisis de un modelo para la supervisión e inspección de los procesos de evaluación del alumnado en centros educativos MOSUPEV: Un estudio de caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 114-133.

SEGUNDA PARTE
PRÁCTICA DOCENTE

CAPÍTULO III

PERFILES DE LOS ASPIRANTES A LICENCIATURA EN LA MODALIDAD VIRTUAL

María Isabel Enciso Ávila

Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual

José Alfredo Flores Grimaldo

Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual

María Enriqueta López Salazar

Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual

Resumen:

Se presenta los resultados del estudio realizado a los aspirantes a ingresar en el ciclo 2014B a las licenciaturas de Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la UdeG, el propósito de la investigación es indagar cuales son las expectativas de ingreso a la carrera y la modalidad. Como antecedente se encontró que en ciclos pasados, una de las causas de abandono en los primeros ciclos es no tener una idea clara de lo que en realidad se ofrece en las carreras, circunstancia que puede deberse a una mala interpretación de los datos que la institución proporciona en la difusión. También se asocia a las expectativas del aspirante como supuestos de lo que aprenderá o la dinámica académica que tiene de la modalidad. Para explicar este tipo de comportamientos se recurre a diversas perspectivas como la psicológica asociada a la personalidad; la social que atribuye sus conductas al grupo de pertenencia; las económicas que ven a los sujetos como seres racionales capaces de elegir en términos de sus ganancias futuras; las organizacionales que influyen los factores institucionales y las de interacción que de penderá de las redes o grupos de pares. Algunos de los resultados muestran que han influido en la elección de la carrera el prestigio de la institución y la modalidad en línea, que sus expectativas son la movilidad laboral ya que la mayoría cuenta con una responsabilidad familiar y tienen en promedio 31 años.

Palabras Clave: Elección de carrera, Expectativas, Modalidad virtual

Construcción del objeto de investigación

El estudio sobre las expectativas de los aspirantes surge ante el interés por conocer las motivaciones para elegir el programa de estudio para cursar la licenciatura, de manera particular en la oferta de licenciatura que ofrece el Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, con una oferta diferente a la de los Centros Universitarios. El Sistema de Universidad Virtual (SUV) es un órgano desconcentrado de la Universidad de Guadalajara responsable de administrar y desarrollar programas académicos de nivel medio superior y superior, en modalidades no escolarizadas, apoyadas en las Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Desde su creación en 2005 se ha

caracterizado por atender a población que por diversas situaciones no había sido atendida en la oferta tradicional y de alguna manera se encontraban excluidos del sistema educativo.

Por otro lado, uno de los principios fundamentales en la pedagogía es el hecho de conocer las necesidades educativas de los participantes para poder prever estrategias de tipo académico pero también administrativo durante su estancia de formación. El hecho de reconocer que los estudiantes no llegan con características similares, bajo un mismo perfil y con motivaciones diversas; es importante para la organización académica.

Por lo tanto, contar con información básica de cómo son y qué condiciones tienen, los estudiantes de nuevo ingreso será fundamental para establecer las estrategias de intervención adecuadas a cada grupo de referencia, de forma particular para los programas en modalidad no convencional que parten de la premisa de atender a la diversidad.

Fundamentación teórica y metodológica

Se hace presente la lógica administrativa que parte de un estudiante ideal o tipo, negando la diversidad; ante el poco conocimiento de quiénes son los estudiantes las acciones para lograr conducirlos a la graduación han sido poco exitosas. Uno de los supuestos compartidos por varios autores (Cervini, 2003; De Garay, 2001, 2004, 2009; Casillas y Jácome, 2007) es que los estudiantes son tratados igual, se les exige lo mismo sin considerar que tienen contextos diferentes y que en la búsqueda de la igualdad, se generan exclusiones. Por lo tanto sus trayectorias no podrán ser iguales.

Se han identificado como características personales que influyen en la graduación aquellas con las que un estudiante ingresa a la institución como los estudios previos, los antecedentes familiares y las expectativas. Covo (1987) concluye que el recorrido escolar en el nivel superior está condicionado por variables de carácter no académico relacionadas con el fenómeno de la deserción, tales como antecedentes escolares, acervo cognoscitivo, capital cultural y hábitos de estudio, rasgos educativos y profesionales de los familiares y las amistades, así como (García- Castro, 2007, Bartolucci, 1989 y 1994) las representaciones que los estudiantes tienen de sí mismos y

de su futuro profesional. Con el fin de integrar estas ideas se propuso para el análisis complementar los postulados de tres posturas teóricas (figura 1):



Figura 1. Perspectivas teóricas

Fuente: Construcción propia a partir de Tinto (1989) y Bean (1980)

- a) Personal (psicológica): Describe las conductas de los estudiantes como el reflejo de los atributos derivados de las características psicológicas. Las investigaciones han tratado de distinguir a los estudiantes que permanecen y terminan sus estudios, de los desertores, en términos de la personalidad que dan cuenta de su diferente respuesta a circunstancias educativas similares. La salida de los estudios es asumida como el reflejo de un fracaso personal del individuo para estar a la altura de las exigencias de la vida universitaria.
- b) Organizacional (Sistema académico): El reconocimiento que la organización de las instituciones educativas, sus estructuras formales y patrones de asociación, tienen una repercusión real sobre las actuaciones estudiantiles. Sin embargo, poseen un poder explicativo insuficiente al ignorar las subculturas estudiantiles o los patrones de interacción entre maestros y alumnos, que sirven para transmitir los efectos de la organización.
- c) Sistema Social (Interacción): Centran su atención en la organización social informal, como en el papel de las subculturas. Existen diferentes variantes: la socialización en los roles del estudiante, mientras más adaptado esté al rol es más probable su permanencia.

Los puntos de intersección entre las tres esferas son: entre el estudiante y la organización académica se encuentra el proceso de integración, que implica el ajustar el objetivo común, dándose un proceso de identificación, porque lo que busca el aspirante en un programa educativo se lo ofrece la institución, y para el logro de ese objetivo común que es la graduación, ambos trabajarán bajo un esquema de cooperación. Entre el alumno y el sistema social, se dan interacciones con la comunidad académica, como son sus asesores, compañeros y administradores. La organización académica proporciona la plataforma como el medio para propiciar la interacción.

Para el caso concreto de esta ponencia se focaliza en la esfera personal y su primer acercamiento de interacción con la esfera organizacional (ingreso), en particular, para fijar el objetivo común que es la graduación.

Para la Universidad de Guadalajara, el ingreso es definido como: “el conjunto de trámites consistentes en la presentación de la solicitud, documentos y exámenes que una persona debe realizar para ser admitida en la Universidad” (Universidad de Guadalajara, 2008:1), aludiendo a la parte formal y administrativa. Sin embargo, para describir la interacción de este proceso con las características personales de los alumnos, se requiere ampliar el término como el proceso en el que un individuo valora su contexto y las condiciones institucionales para decidir incorporarse o no a la organización escolar.

La estrategia metodológica para recolectar la información fue la aplicación de una encuesta en formato electrónico a todos los aspirantes que aprueban el curso de selección, recuperándose 376 cuestionarios completos, la muestra refleja una confianza de 95% y un error de $\pm 5\%$. El cuestionario se divide en cuatro apartados: trayectoria previa, elección de carrera, condición laboral y familiar, expectativas profesionales.

Análisis y discusión de resultados

La edad de los aspirantes oscila de 18 a 61 años, con un promedio de 31 años, pero una moda de 26. Por lo que fue necesario un análisis de cuartiles para equilibrar las opiniones en las expectativas, mientras el primer rango corresponde a las edades regulares en las que se cursa la licenciatura de 18 a 25 años, del segundo (de 26 a 30 años) podría inferirse una trayectoria escolar previa interrumpida, a diferencia de los siguientes dos rangos que son rangos más propios de la modalidad donde se superan los 31 años.

El 82% proviene de instituciones públicas, cuyas modalidad ha sido principalmente presencial (figura 2), por lo que será necesaria una inducción en el primer ciclo a la modalidad y organización curricular, pero el 9% ha trabajado en modalidad en línea o mixta, que pueden ser un factor de apoyo a los compañeros.

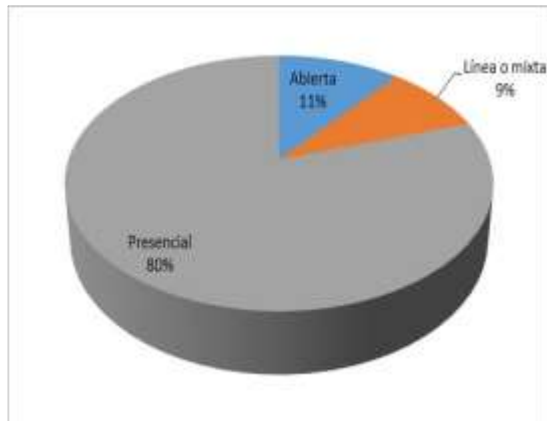


Figura 2. Modalidad de la trayectoria previa
Fuente: Encuesta a aspirante

Llama la atención que el 95% de los encuestados responde que conoce el plan de estudio y todos lo comparan con otras opciones de licenciatura, lo que implica una decisión razonada conociendo lo que ofrece la institución. Otro punto importante es el medio por el cual el aspirante se entera del programa (figura 3), es por recomendación de un amigo o familiar en un 46% de los casos; lo que puede tener sus riesgos por los sesgos en la información que se tenga de cómo se percibe que opera el programa que puede generar falsas creencias, el segundo medio es la página web de UDG o UdG Virtual con el 38%.



Figura 3. Medio por el cual se entera el programa
Fuente: Elaboración propia.

Se identifican cuatro razones principales para la elección del programa (figura 4): primero la modalidad principalmente por la flexibilidad en horarios, la segunda opción es el prestigio de la institución; considerando que este reconocimiento institucional se transfiere al egreso con un título avalado por la universidad, un tercer punto es el hecho que graduarse es una forma de mejorar las condiciones laborales; mientras que en un cuarto lugar se encuentra la perspectiva académica de lo que ellos consideran aprenderán y en quinto lugar por tener habilidades y vocación.

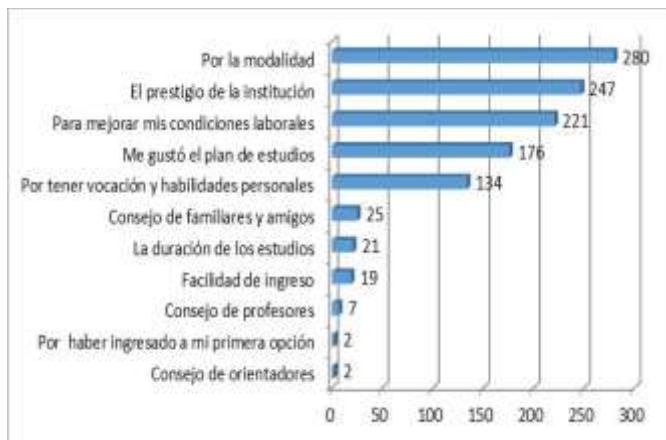


Figura 4. Razones para elegir el programa
Fuente: Encuesta a aspirantes

El 82% de los estudiantes ha elegido la modalidad por la flexibilidad de horario y el 60% por la posibilidad de estudiar desde casa, más alto el porcentaje que por la elección del programa educativo. Lo que implica que primero se elige la modalidad y después un programa educativo que se ajuste a sus necesidades.

Una explicación para ser esta la prioridad de elección del programa es el hecho que los aspirantes tienen que distribuir su tiempo entre las responsabilidades familiares y laborales. El 51% de los entrevistados tiene responsabilidad familiar y el 55% tiene hijos, con un promedio de 2 hijos. El 89% manifestó trabajar, por lo que la dedicación al estudio es de tiempo parcial (figura 5).



Figura 5. Razones para elegir la modalidad
Fuente: Encuesta a estudiantes.

Lo que es coincidente con el promedio de horas que manifiestan dedicarán cada semana (de lunes a viernes) al estudio, con un promedio de 15 horas, es decir de 2 a 3 horas diarias; dedicando en fin de semana un mayor número de horas (6 diarias).

En cuanto al equipamiento (figura 6), el 94% ha manifestado tener acceso a equipo de cómputo e internet en su casa, en segundo lugar aparece el préstamo en el trabajo y como tercera opción el uso de equipo rentado.

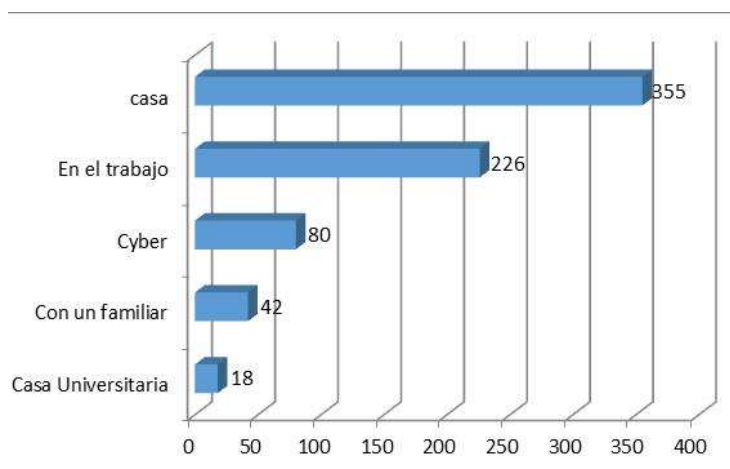


Figura 6. Acceso a Internet
Fuente: Encuesta a aspirantes

Se preguntó sobre las dificultades (figura 7), que tuvieron en el curso de selección por ser una dinámica que permite inducir la forma en la que se trabaja en el programa de licenciatura, y que dará la pauta de lo que podría ser una debilidad para la operación el

programa; la principal dificultad es la de administración del tiempo coincidiendo con un estudio previo realizado por Enciso y Michel (2013), en donde la causa de abandono es por no haber logrado organizar su tiempo para cubrir las demandas de sus responsabilidades familiares, laborales y educativas.



Figura 7. Dificultades en el curso de selección
Fuente: Elaboración propia.

La falta de comprensión en las actividades, es algo que podrá ser subsanado con el apoyo de manera inmediata por si asesor de materia, pero adicionalmente se deberá considerar un espacio de interacción o asesoría especial para algunos casos. Los programas de licenciatura busca formar recurso humano capaz de incorporarse al campo disciplinario para el que fueron formados, que para el caso de los aspirantes en algunos casos ya tienen experiencia laboral en el campo y requieren el título para movilizarse en el campo laboral como sucede con más de la mitad de los aspirantes.

Conclusiones

La primera coincidencia con la organización, el hecho que los programas de licenciatura están dirigidos a una población diversa y en modalidad virtual que no requiere presencia física. La modalidad les permite combinar sus actividades familiares y laborales con su condición de estudiante, el segundo punto es el hecho que todos buscan obtener un título que acredite el nivel, como un documento que tiene valor (prestigio institucional) tanto en la oferta educativa, en el mercado laboral y como logro personal.

Por lo que podemos afirmar que en este primer momento de interacción y decisión inicial, hay coincidencias entre lo que los aspirantes esperan de la institución y lo que la institución puede ofrecer en términos de sus expectativas. Lo que habrá que empezar a trabajar una vez que adquieran el estatus de alumnos será el hecho de establecer de forma clara la dinámica de trabajo, en particular por el tiempo estimado que ellos están programando para dedicarlo al estudio y la demanda real en horas que implicarán cada uno de los cursos del programa. Es decir, los aspirantes tienen clara la meta que quieren lograr pero no la forma de lograrlo, será tarea de la organización escolar conducirlos para el logro de la graduación. Siendo claros con los derechos y obligaciones que adquieren con el estatus de alumno.

Otro de los puntos que es importante resaltar para la organización es el hecho que como bien señalan es un programa que atiende diversidad, y ello se ve reflejado en las características de los recién llegados, personas que requerirán rutas o trayectos especiales de trabajo dada su condición de jefas de familia, presentar una discapacidad, pertenecer a una comunidad indígena, ser migrante, vivir en comunidad de pobreza extrema, el grupo de edad, el hecho de llegar con el programa trunco, etc. Por lo que las rutinas en la organización académica requerirán también diversificarse para evitar que al ser tratados igual se convierta en un programa que excluya.

Es evidente, que las condiciones de ingreso a lo largo de la duración del programa se irán modificando y por tanto es importante mantener actualizada la información personal ciclo a ciclo, así como fortalecer la interacción constante informando lo que se espera de ellos en cada avance, evitará que se pierda el foco en la meta de graduación.

Referencias

- Bartolucci, J. (1989). Posición social, trayectoria escolar y elección de una carrera (Seguimiento de la generación de estudiantes de la UNAM, 1976-1985). En *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bartolucci, J. (1994). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Bean, J. P. (1980). Student Attrition, Intentions and Confidence . Research in Higher Education, 291-320.
- Casillas Alvarado, M. Á., & Jácome Ávila, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. Revista de la Educación Superior, 36(142), 7-29.
- Cervinilturre, R. A. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5(1).
- Covo, M. (1987). *Apuntes para el análisis de la trayectoria de una generación universitaria. Educación y realidad socioeconómica*. México: C.E.E.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Distrito Federal: ANUIES.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Distrito Federal, México: Pomares.
- De Garay, A. (2009). *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. Distrito Federal: UAM.
- Enciso, M., & Michel, R. (2013). Causas del bajo desempeño académico de estudiantes en modalidad virtual. Nayarit: 9no. Congreso de Investigación Educativa Internacional.
- García- Castro, G., & Bartolucci, J. (2007). Aspiraciones Educativas y Logro Académico. Un estudio de caso sobre características y condiciones sociales de los estudiantes de la UAM. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12(35), 1267-1288.
- Tinto, V. (1989). Una reconsideración de las teorías de la deserción estudiantil. En R. Santoyo, Trayectoria escolar a la educación superior (págs. 47-84). México: SEP, ANUIES.

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DE LA ACCIÓN TUTORIAL DESDE LOS OJOS DEL TUTORADO DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA, CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LA U.J.E.D.

Northón Gamíz Dora
Universidad Juárez del Estado de Durango
Enríquez Gracia Martha Beatriz
Universidad Juárez del Estado de Durango
Delgado Rodríguez Raúl José
Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

Los programas de tutoría, además de propiciar el logro de objetivos académicos, pueden ayudar a abatir los índices de reprobación, rezago escolar y baja eficiencia terminal. La Facultad de Economía, Contaduría y Administración de la Universidad Juárez del Estado de Durango (FECA, UJED), implantó un programa de tutoría con el fin de lograr que los estudiantes tengan una educación integral. Para mejorar la calidad del programa Institucional de tutorías se requiere de una evaluación permanente, es por esto que se realizó este diagnóstico para conocer a detalle la calidad de las actividades de los tutores, que al mismo tiempo proporcionará las evidencias para la toma de decisiones en el futuro inmediato al conocer. ¿Cuál es la percepción en la satisfacción de los estudiantes con el desempeño de la tutoría? La evaluación se lleva a cabo en las licenciaturas con las que cuenta la Facultad de Economía, Contaduría Y Administración, (Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía); para medir las cualidades, habilidades y destrezas que poseen los docentes al ejercer la tutoría, así como la satisfacción que genera el programa a los tutorados. Se aplicó una encuesta a alumnos de primer semestre, de acuerdo al sorteo realizado al inicio del semestre, el total de estudiantes inscritos y registrados en este semestre asciende a un total de 195, de los cuales la muestra representativa de este estudio es de 139 correspondiente a hombres y mujeres.

Palabras clave: Calidad, ambientes, tutoría.

Construcción del objeto de investigación

La evaluación de la educación superior es un tema de gran relevancia por considerarse una herramienta para valorar la capacidad académica de sujetos, programas, establecimientos y sistemas. La evaluación proporciona elementos que permitan identificar problemas, buscar nuevas estrategias para una nueva planeación del ejercicio tutorial.

De Miguel (1995, citado por Periañez, 1999) comenta que en el ámbito de la educación, la evaluación es un proceso de recogida y análisis de información pertinente, en relación con un objeto, programa o unidad educativa, a fin de emitir un juicio de valor a partir del cual se pueden tomar decisiones en relación con el objeto evaluado.

Objetivo.

Analizar el desempeño en la actividad de los tutores a partir de la percepción de los tutorados, para determinar acciones y estrategias que contribuyan a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

Contexto.

El nuevo modelo académico de la Facultad de Economía, Contaduría y Administración, está sustentado en el enfoque por competencias, en donde es imprescindible el uso de las nuevas tecnologías y debe centrarse en el estudiante, lo que implica que los procesos educativos deben ser flexibles y pertinentes para adaptarse a las condiciones de los estudiantes; respetando, promoviendo y fomentando el aprendizaje autónomo tendiente a que el estudiante se convierta en el único responsable de su aprendizaje. Se deben promover ambientes de aprendizaje que faciliten la construcción de conocimientos, partiendo de los ya existentes, así como el desarrollo de competencias y habilidades establecidas en los perfiles de los Programas Educativos (Alves, H. & Raposo, 2005).

De igual manera, se promueven espacios para el desarrollo integral de los estudiantes a través de actividades complementarias como el deporte, la recreación, el desarrollo artístico y el aprendizaje de otros idiomas.

La tutoría adquiere un papel fundamental en la implementación de un modelo académico como el que se ha propuesto implementar la Facultad de Economía, Contaduría y Administración. Según la ANUIES la tutoría es el proceso de acompañamiento personal y académico, permanente del estudiante, centrado en el logro de una formación integral que se oriente a identificar de manera conjunta con el alumno, los factores y situaciones que dificultan o enriquecen el aprendizaje, desarrollando

estrategias de apoyo para evitar el rezago y la deserción, para elevar la eficiencia terminal y favorecer el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

Es preciso señalar que la tutoría no es una actividad adicional a las tareas docentes y de gestión educativa. La tutoría es una estrategia de trabajo institucional, mediante la cual se brinda un acompañamiento personalizado a los estudiantes para orientarlos en la toma de decisiones y apoyarlos en las dificultades que se puedan presentar a lo largo de su trayectoria escolar.

Esta actividad también se define como una tarea que se realiza en las instituciones educativas para ofrecer una educación compensatoria o remedial a los estudiantes que afrontan dificultades académicas (ANUIES, 2001).

Según Alves y Raposo (2005), la satisfacción del alumno en los estudios universitarios ha cobrado gran importancia para las instituciones de este sector, pues de ella depende su supervivencia.

Partiendo de esta premisa se puede deducir que sólo con la satisfacción de los estudiantes se podrá alcanzar el éxito académico, la permanencia de los estudiantes en la institución, y sobre todo, la formación profesional de los educandos. Por esta razón es importante encontrar formas fiables de medir la satisfacción del tutorado, lo que permitirá conocer la realidad, compararla y analizarla semestre tras semestre.

De Miguel (1995; citado por Periañez, 1999) comenta que en el ámbito de la educación, la evaluación es un proceso de recogida y análisis de información pertinente, en relación con un objeto, programa o unidad educativa, a fin de emitir un juicio de valor a partir del cual se pueden tomar decisiones en relación con el objeto evaluado.

La evaluación se lleva a cabo en las licenciaturas que ofrece la Facultad de Economía, Contaduría Y Administración, para medir las cualidades, habilidades y destrezas que poseen los docentes al ejercer la tutoría, así como la satisfacción que genera el programa a los tutorados.

Metodología

La valoración se realiza tomando en cuenta que los estudiantes son una fuente de evaluación válida y confiable, que nos permite formular juicios de valor acerca de los puntos débiles y fuertes del desempeño del tutor.

La investigación es de tipo descriptivo, ya que permite determinar diferencias entre las opiniones de los estudiantes, sobre los principales indicadores de la acción tutorial.

El universo lo conforman los estudiantes, de las cuales se tomó una muestra representativa de 139 de primer semestre, de ambos sexos, de un total de 195.

Con la finalidad de evaluar el desempeño de la tutoría se elaboró una encuesta para estudiantes tutorados, con base en los criterios del muestreo no probabilístico de personas seleccionadas de acuerdo al criterio del investigador el instrumento adopta la forma de cuestionario a través de un conjunto de preguntas escritas y que la persona que contesta lo hace de la misma manera, es decir, por escrito que consta de cinco variables, actitud empática, compromiso con la actividad tutorial, capacidad para la acción tutorial, capacidad para orientar a los tutorados en decisiones académicas y satisfacción, en 15 preguntas, en las que el estudiante expresa su grado de conformidad.

El instrumento empleado es el propuesto por la SEP a través de la Dirección de Coordinación Académica (DCA), para valorar y evaluar la implementación de la Acción Tutorial, denominado “Metodología para el Desarrollo de la Acción Tutorial”, de los Programas Institucionales de Tutoría, en su anexo 5, al que se le agregan otros elementos no considerados que fortalecen el aspecto teórico, la confiabilidad y la validez del instrumento.

Cada reactivo tiene 4 opciones de respuesta en formato de escala de Likert: “Excelente, bien, deficiente e insuficiente”. Las respuestas obtenidas se analizaron y a continuación se presentan los resultados derivados de las mismas.

Análisis y discusión de resultados

De acuerdo al sorteo realizado al inicio del semestre, el total de estudiantes inscritos y registrados en el primer semestre, asciende a un total de 195, de los cuales la muestra

representativa de este estudio es de 139, incluyendo tanto a hombres como a mujeres (figura 1).

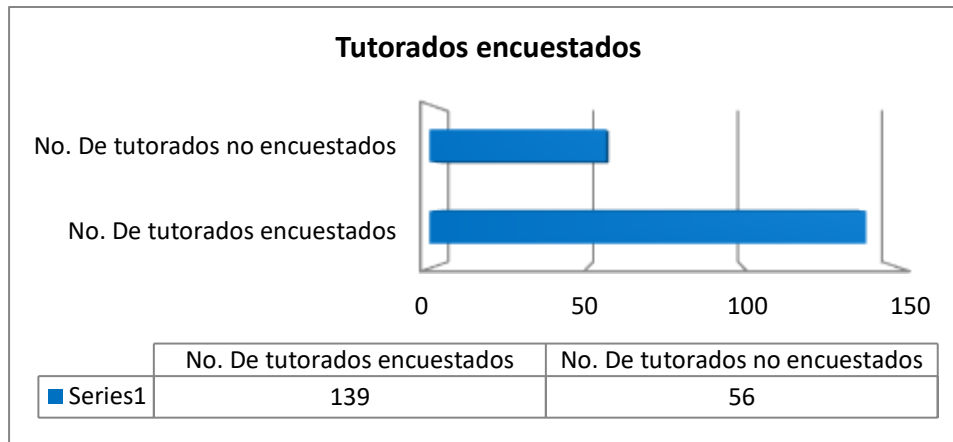


Figura 1. Representación gráfica de Tutorados encuestados
Fuente: Elaboración propia.

La figura 2 muestra la distribución por grupo de los estudiantes encuestados, observándose que la menor participación es del grupo D. siendo pertinente señalar que la distribución poblacional se mantuvo en la distribución muestral.

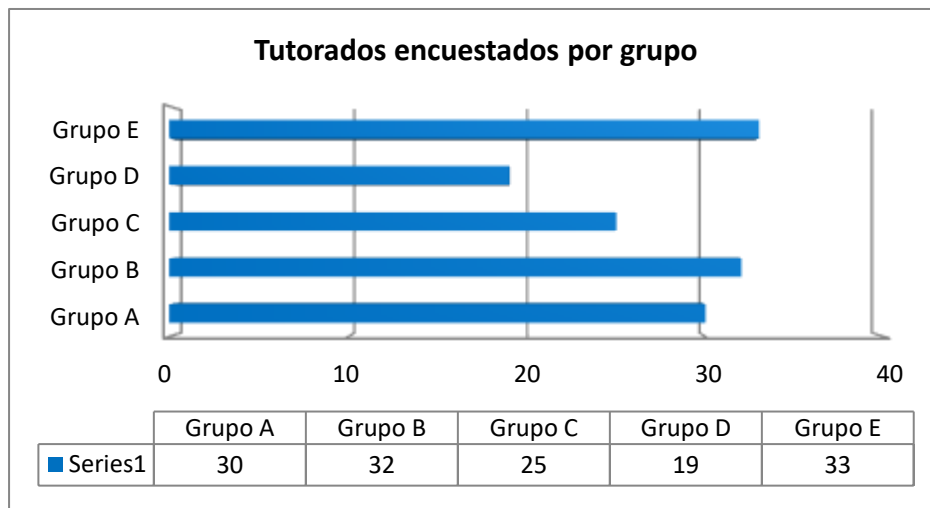


Figura 2. Tutorados encuestados por grupo.
Fuente: Elaboración propia.

Al solicitar a los encuestados que indicaran el número de sesiones a las que acudieron y fueron atendidos, el 61% (correspondiente a 85 estudiantes) indicaron que fueron atendidos en tres sesiones; el 19% (correspondiente a 26 tutorados) solo fueron atendidos en dos sesiones y al 20% se le brindó la atención solo en una sesión (figura 3).

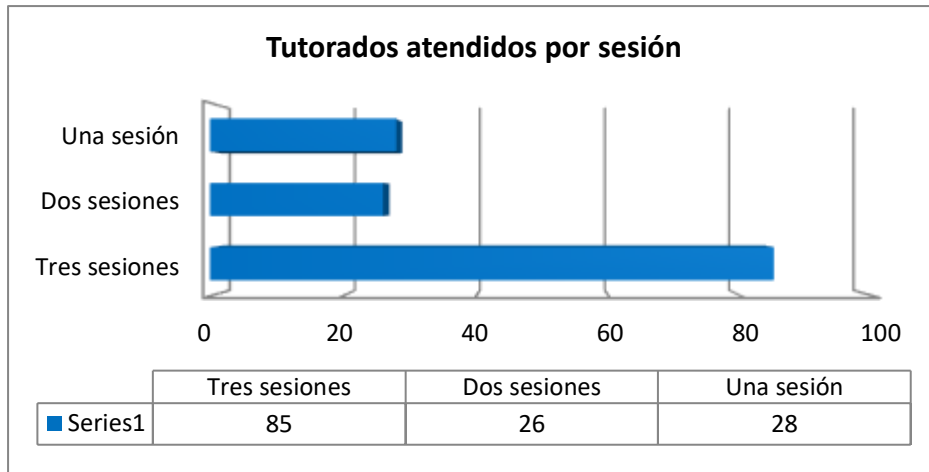


Figura 3. Tutorados atendidos por sesión
Fuente: Elaboración propia.

Se puede analizar globalmente, y en forma conjunta los cinco grupos encuestados, que conforman un total de 139 tutorados encuestados: 82 de ellos indicaron que el tutor fue puntual el 100% de las sesiones; 37 tutorados señalaron que en un 90% el tutor fue puntual; para 13 tutorados, su tutor fue puntual en un 80%; para 4 tutorados en un 70% fue puntual; 2 tutorados asignaron un 60% de puntualidad y solo 1 tutorado evaluó con un 30% la puntualidad del tutor.

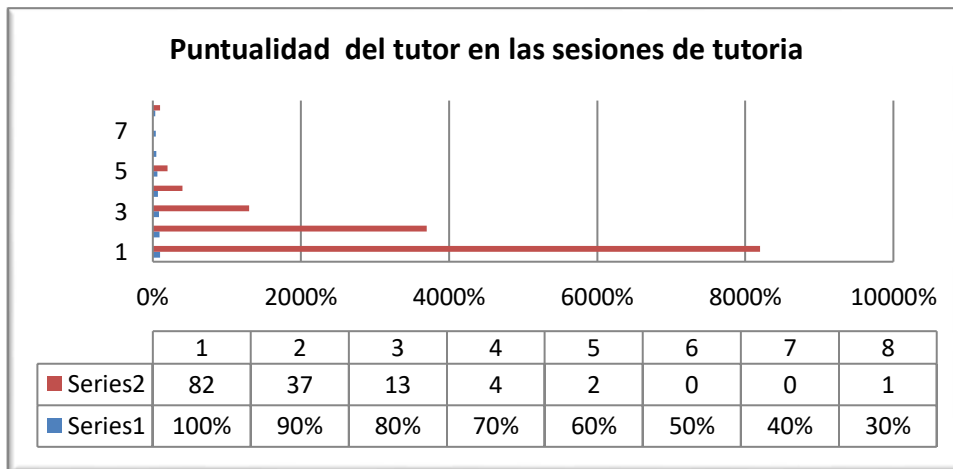


Figura 4. Puntualidad Global del tutor en las sesiones de tutorías
Fuente: Elaboración propia.

El segundo ítem de esta variable para evaluar la actitud empática, corresponde al respeto y la atención en el trato con el tutorado.

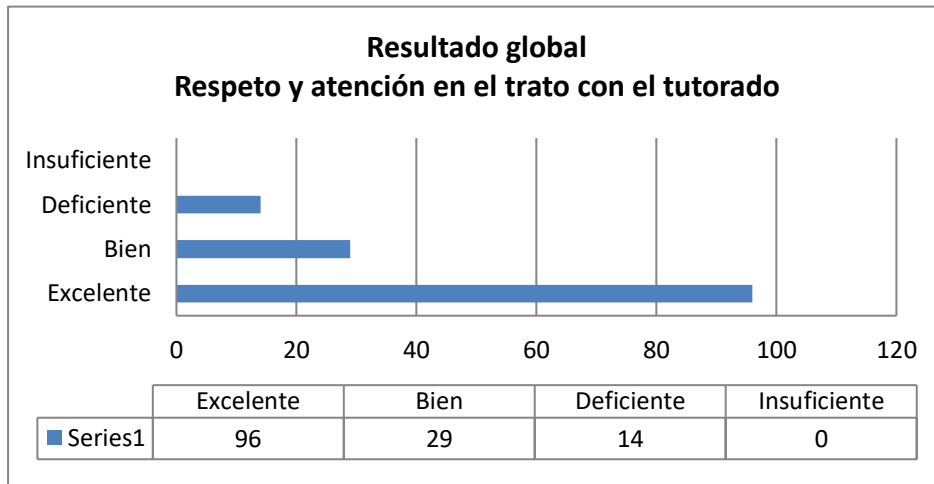


Figura 5. *Actitud Empática "Global"* (Respeto y atención en el trato con el tutorado)
Fuente: Elaboración propia.

Al preguntar al tutorado respecto a la cordialidad y capacidad del tutor para crear un clima de confianza; de los 139 estudiantes encuestados, un 58% que comprende 81 estudiantes contestó ser excelente; mientras que un 29% (40 tutorados), solo considera que está bien; 16 tutorados (12%), opinó que es deficiente y 2 estudiantes (1%) evaluó como insuficiente en este rasgo al tutor (figura 6).

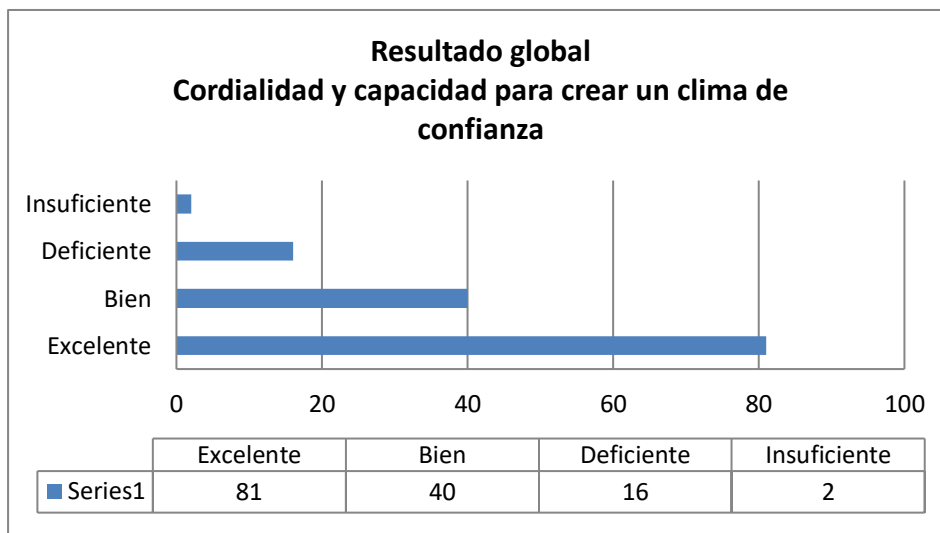


Figura 6. *Actitud Empática "Global"*
Fuente: Elaboración propia.

Para llevar a cabo la valoración del compromiso del tutor con la actividad tutorial, se consideraron dos aspectos: el primero respecto al interés que el tutor muestra en los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento del estudiante y el

segundo respecto a la capacidad para escuchar los problemas del tutorado. El análisis inicia presentando el resultado global (figura 7), y posteriormente grupo por grupo.

De los 139 estudiantes encuestados un 48% (66 tutorados) evalúan como excelente el interés del tutor en los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento del estudiante; para el 35% (49 alumnos) el interés mostrado lo evalúan como bien; un 13% (18 estudiantes) consideran que es deficiente y para el 4% (6 alumnos) dicho interés es insuficiente (figura 7).

De los 139 estudiantes encuestados el 70% (72 tutorados) evalúa como excelente la capacidad del tutor para escuchar los problemas del tutorado; en tanto que para el 16% ese rasgo es deficiente o insuficiente (figura 8).

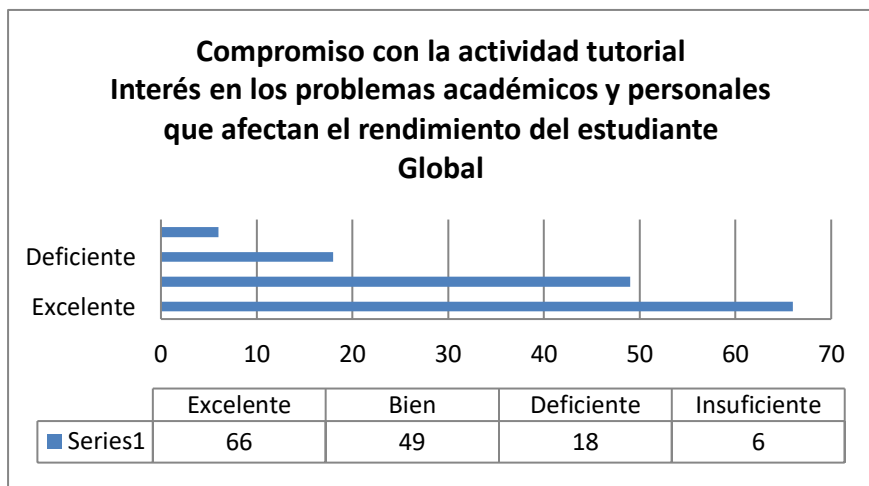


Figura 7. Compromiso con la actividad tutorial “Global”
Fuente: Elaboración propia.

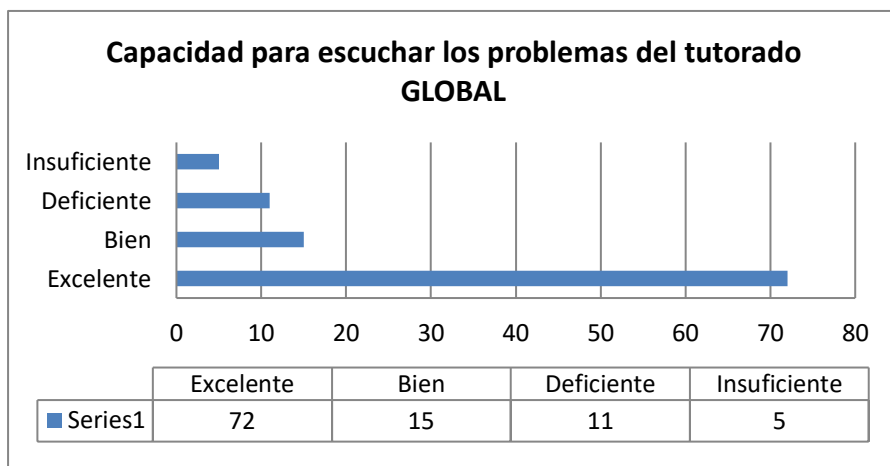


Figura 8. Compromiso con la actividad tutorial “Global”
Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se analizan los resultados de la tercera variable en este estudio, la cual es la capacidad para la acción tutorial, en la que se consideraron 4 elementos: Capacidad para diagnosticar las dificultades y para realizar las acciones pertinentes para resolverlas, capacidad para realizar dudas académicas al estudiante, capacidad para orientar al estudiante en metodología y técnicas de estudio y capacidad para estimular el estudio independiente.

Señalando primeramente el total de los encuestados, 139 estudiantes el 37% (52 tutorados) evalúan como excelente la Capacidad para diagnosticar las dificultades y para realizar acciones pertinentes para resolverlas; el 43% (59 alumnos) dijeron que está bien; un 17% (24 estudiantes) consideran que es deficiente y solo el 3% (4 alumnos) la valora como insuficiente.

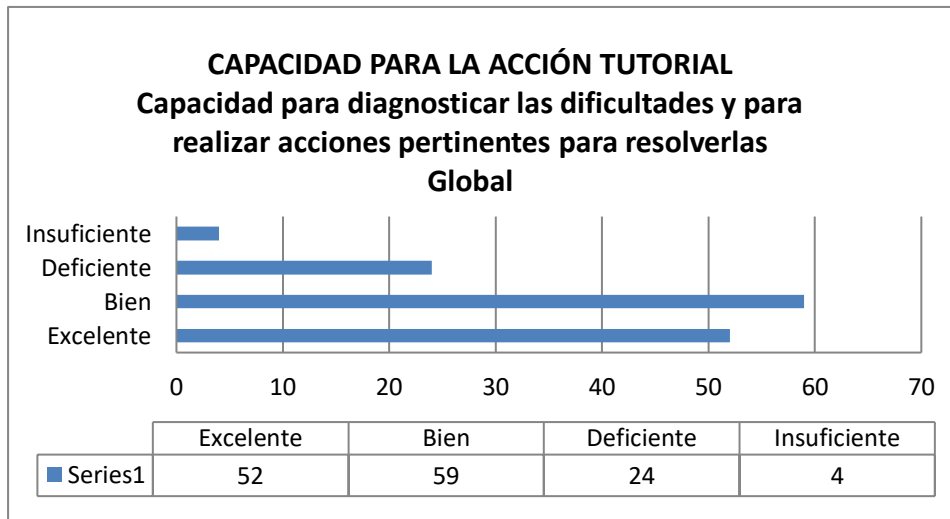


Figura 9. Capacidad para la acción tutorial “Global”.
Fuente: Elaboración propia.

Del total de los encuestados (139 estudiantes) el 46% (64) evalúan como excelente la Capacidad para resolver dudas académicas al estudiante; el 35% (49 alumnos) dijeron que está bien; un 12% (17 estudiantes) consideran que es deficiente y solo el 7% (9 alumnos) es insuficiente. Los resultados del segundo elemento sobre la capacidad para resolver dudas académicas al estudiante se muestran en la figura 10.

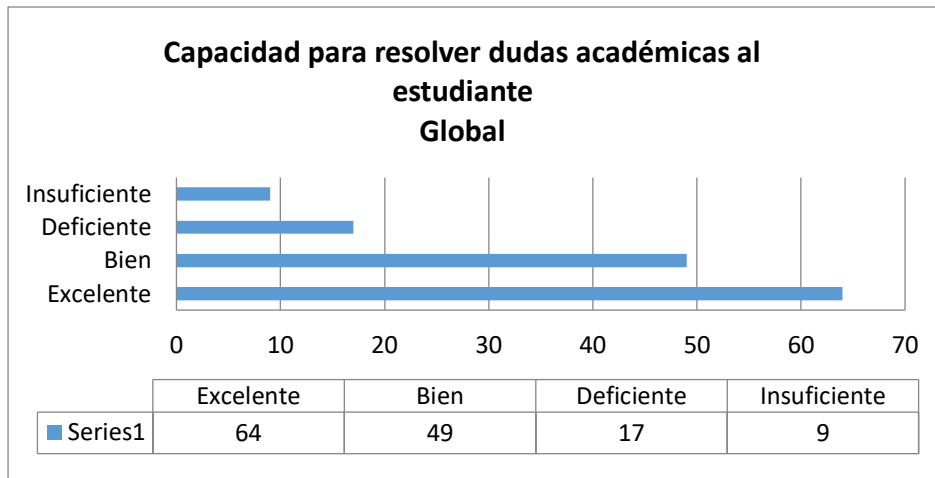


Figura 10. Capacidad para resolver dudas académicas al estudiante “Global”

El tercer elemento a evaluar es la capacidad para orientar al estudiante en metodología y técnicas de estudio.

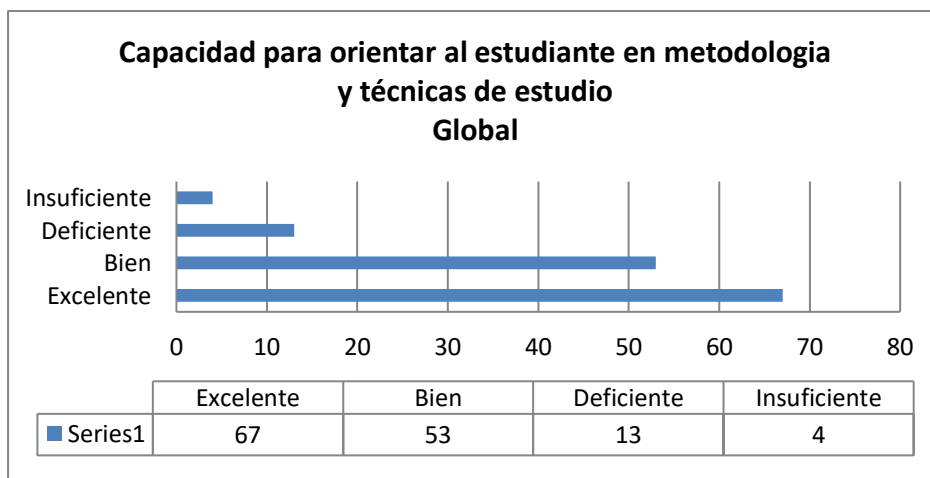


Figura 11. Capacidad para orientar al estudiante en metodología y técnicas de estudio “Global”
Fuente: Elaboración propia.

En seguida se analizó el cuarto y último elemento en esta variable, respecto a la capacidad para estimular el estudio independiente, y de la cual se desprenden los siguientes resultados:

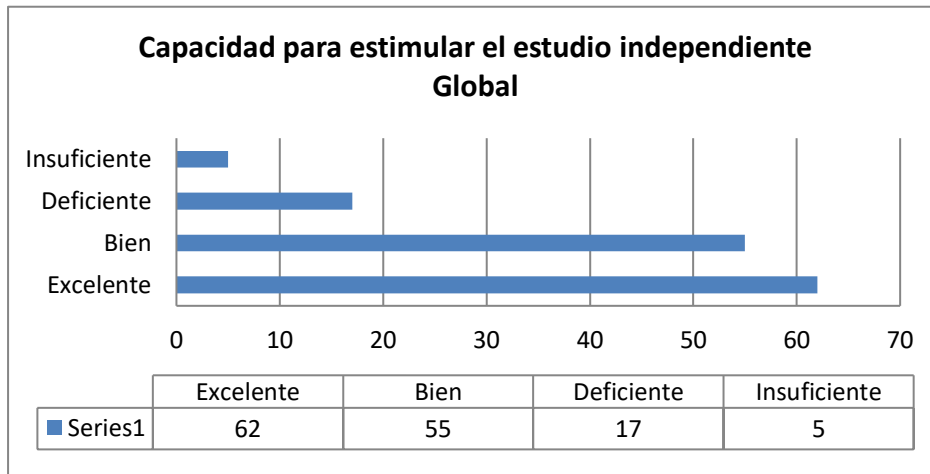


Figura 12 Capacidad para estimular el estudio independiente “Global”
Fuente: Elaboración propia.

En seguida se analizan los resultados de la cuarta variable en este estudio respecto a la capacidad para orientar a los tutorados en decisiones académicas en la que se consideraron 2 aspectos: conocimiento de la normatividad de la institución en cuanto a los planes de estudio y canalización adecuada y oportuna del tutorado.

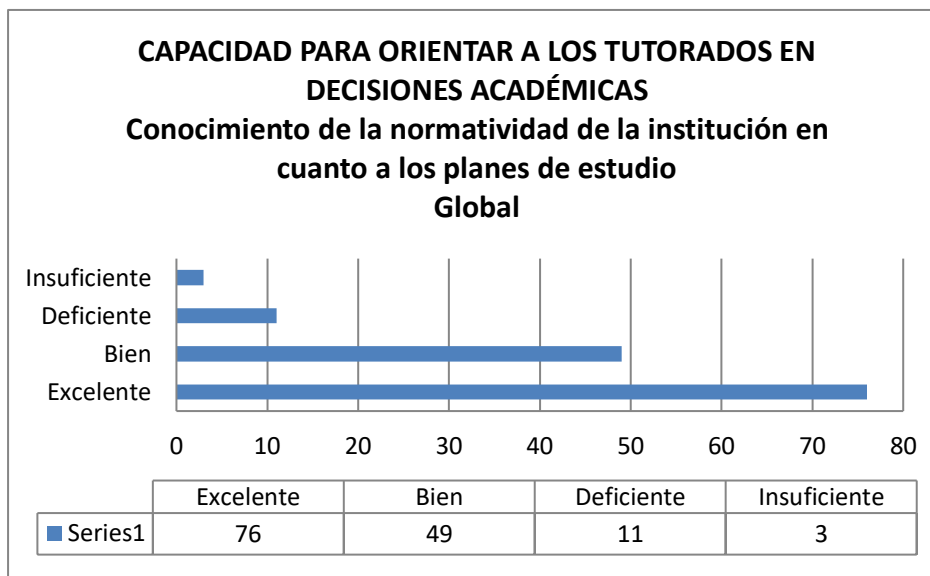


Figura 13 Conocimiento de la normatividad de la institución en cuanto a los planes de estudio “Global”

Fuente: Elaboración propia.

El segundo aspecto a evaluar en esta variable es la canalización adecuada y oportuna del tutorado por parte del tutor.

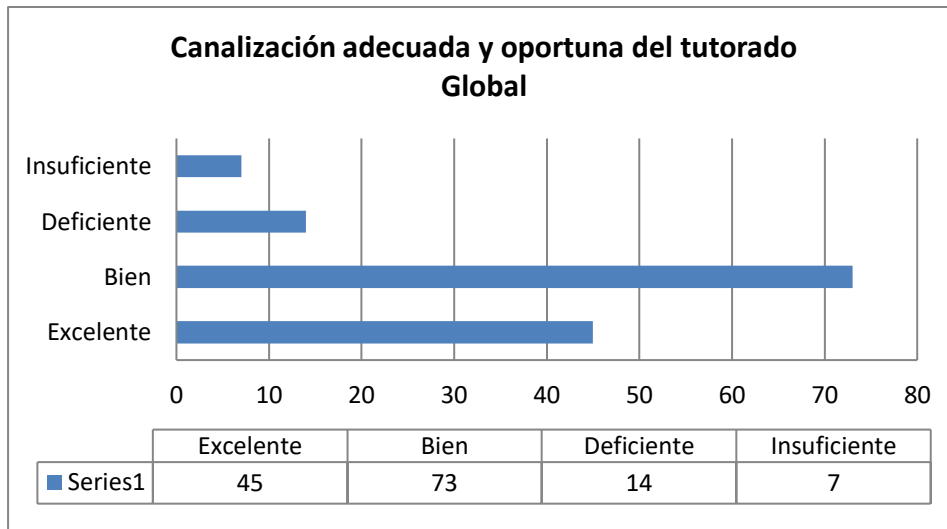


Figura 14 Canalización adecuada y oportuna del tutorado por parte del tutor “Global”
Fuente: Elaboración propia.

Por último, se analizan los resultados de la quinta variable en este estudio respecto a la satisfacción, en la que se consideraron 3 aspectos: satisfacción del tutorado con las actividades de la acción tutorial, satisfacción del tutorado con la actuación del tutor que se le asignó y finamente; si el tutorado comunica las evaluaciones al tutor.

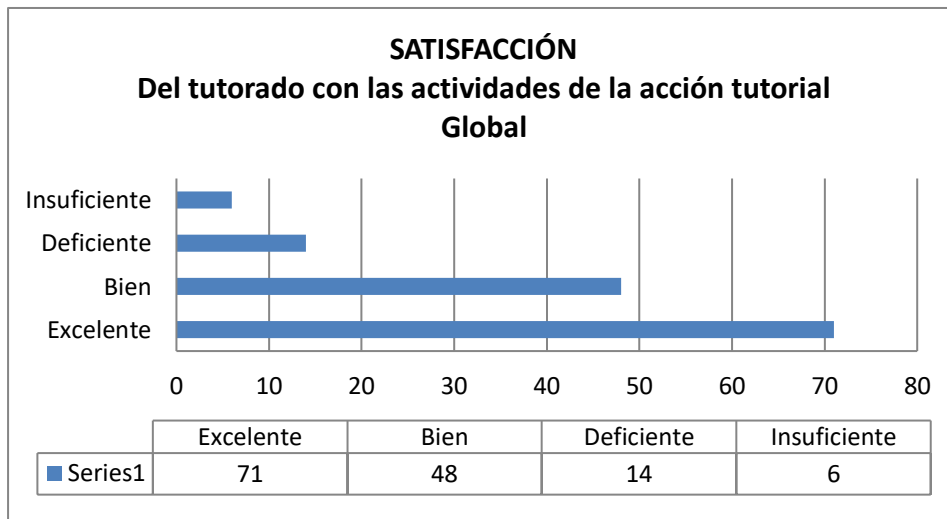
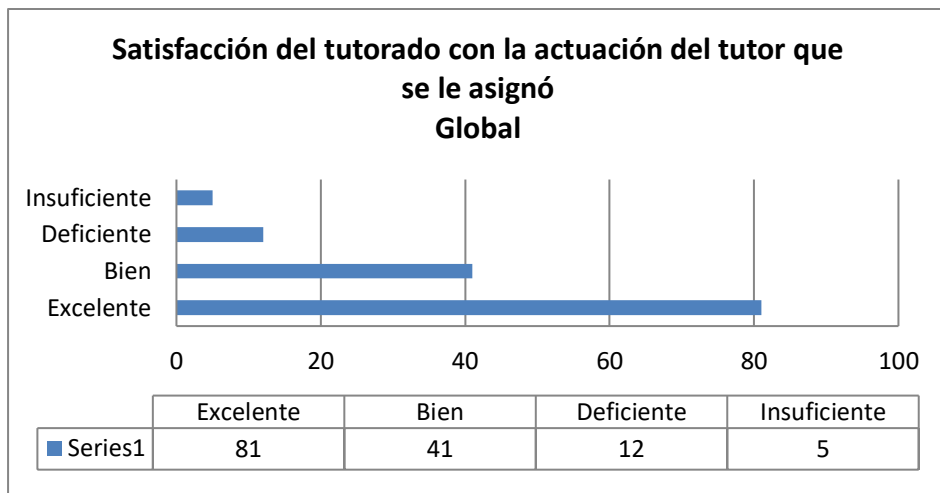


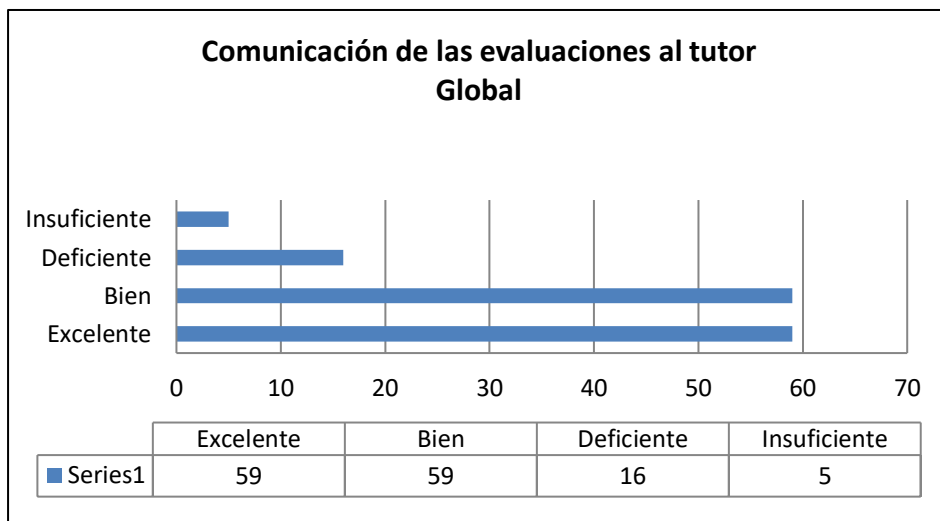
Figura 15 Satisfacción del tutorado con las actividades de la acción tutorial “Global”
Fuente: Elaboración propia.

El segundo aspecto, es la satisfacción del tutorado con la actuación del tutor que se le asignó, los resultados son los siguientes:



Gráfica 16 Satisfacción del tutorado con la actuación del tutor que se le asignó “Global”
Fuente: Elaboración propia.

El último aspecto a evaluar en esta variable fue la comunicación del tutorado de sus evaluaciones al tutor. Del total de los encuestados, 139 estudiantes el 42% (59 tutorados) calificaron como excelente la comunicación de las evaluaciones al tutor; otro 42% (59 alumnos) dijeron que está bien; un 12% (16 estudiantes) consideran que es deficiente la comunicación de las evaluaciones al tutor y solo el 4% (5 alumnos) manifestaron que es insuficiente la comunicación de las evaluaciones al tutor (figura 17).



Gráfica 17 Comunicación de las evaluaciones al tutor. “Global”
Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Es muy importante el diagnóstico que se realiza a los tutorados del Primer Semestre, con la finalidad de dar a conocer el resultado a las autoridades y tutores en el próximo semestre “B” 2015, lo cual permitirá a cada tutor dos cosas: diseñar las actividades académicas particulares, para atender de manera personalizada a los estudiantes y establecer acciones sistematizadas y planificadas que mejoren su actividad tutorial, con el objetivo de brindar el acompañamiento durante la permanencia del tutorado y a lo largo de su trayectoria escolar universitaria en el nivel superior.

Los resultados en cuanto a la atención fueron del 100% por lo menos en una sesión de tutorías, esto indica que hay interés del tutorado en las tutorías y considera efectivo el canal de comunicación para informar sobre las fechas de las sesiones. Respecto a la puntualidad del tutor a sus sesiones se indicó que el 90% de ellos fue puntual y respecto a la cordialidad y capacidad para crear un clima de confianza por parte del tutor, el 80% indicó que ésta es excelente.

El respeto y la atención en el trato con el tutorado se valoró en un 69% como excelente, y solo el 10% la consideró deficiente. Aquí el coordinador tiene que investigar la situación que se presente.

En cuanto al compromiso con la actividad tutorial, el interés en los problemas académicos y personales que afectan el rendimiento del estudiante se consideró en un 48% como excelente. Podemos concluir que los tutores están comprometidos con su labor.

El 70% considera excelente la capacidad para escuchar los problemas del tutorado, por lo que se concluye que el tutor está sensibilizado para atender al tutorado, y se debe seguir preparando a los tutores en este rubro.

Es de reconocer que algunas de las diferencias pueden explicarse por las diversas actividades que se realizaron en el presente semestre “A”, lo cual obligó a cambiar fechas en la atención de los jóvenes tutorados.

La contribución de esta evaluación se ubica en medir el impacto de la tutoría académica desde el punto de vista de los estudiantes, quienes son los actores principales de esta actividad, para pensar en procesos de mejora de la actividad tutorial.

Propuestas.

Para continuar con la mejora continua en la calidad en los servicios de la acción tutorial es conveniente llevar a cabo las siguientes acciones.

- *Programas para la mejora del proceso educativo.*

Respecto a estos programas la Facultad cuenta con un Curso de Inducción, Cursos Intersemestrales, programa de apoyo psicológico, médico, odontológico y bolsa de trabajo.

- *Programa de actualización a los tutorados.*

Establecer un programa formal de actualización de los tutores en temas de interés y actualidad que permitan coadyuvar al mejor desempeño de función tutorial.

- *Programa de atención a los tutorados.*

Tender mecanismos de comunicación entre los tutorados –tutor, tutor-autoridades.

- Fortalecer las Redes de tutores con otras universidades.

Es fundamental estar en contacto con otras instituciones en relación a tutorías intercambiar experiencias sobre el quehacer sobre este tema.

- *Comunicación con los padres de familia.*

Establecer mecanismos de comunicación continua con los padres de familia, mediante reuniones al inicio y al final de los semestres, mediante la tecnología actual.

Referencias

Alves, H. Y Raposo, M. (2005). La medición de la satisfacción en la enseñanza universitaria: Portugal.

PeriañezCristobal, R. (1999) Satisfacción del estudiante y calidad universitaria: resultados de un análisis exploratorio en la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, Sevilla, España Vicerrectorado de Calidad-Instituto de Ciencias de la Educación.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2001).

Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior”. México: ANUIES. Programas Institucionales de Tutorías, ANUIES, 1998 Disponible en línea: http://207.248.162.4/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm

CAPÍTULO V

DESARROLLO Y DISEÑO DE REACTIVOS PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA POR COMPETENCIAS MEDIANTE EL USO DE PLATAFORMAS VIRTUALES

Salvador Álvarez Mercado
Universidad Tecnológica de Durango
Manuel de Jesús Mejía Carrillo
UNID Sede Durango
Red Durango de Investigadores Educativos

Resumen

Hoy en día, medir el desempeño mediante pruebas de lápiz y papel, que es considerado como el método tradicional de evaluación, en la mayoría de los casos es limitado para evaluar competencias, sobre todo cuando se tiene una base muy pobre de evidencias. Este problema se presenta en múltiples instituciones del nivel superior, por lo que se realiza la presente propuesta de intervención, donde el uso de nuevas tecnologías permite la combinación de métodos e instrumentos diseñados adecuadamente, que ayudan a reunir las evidencias que permitan inferir la competencia que se pretende evaluar. Se destaca que, en esta propuesta se buscó que los instrumentos de evaluación correspondieran con los objetivos de aprendizaje de las materias que se imparten; por lo que se aplicaron distintas Taxonomías, como la de Marzano y Kendall, en la redacción de estos objetivos y la elaboración de una tabla de especificaciones, ya que se consideran estrategias fundamentales para lograr una evaluación válida y objetiva.

Palabras clave: evaluación basada en competencias, instrumentos de evaluación, capacitación docente.

Introducción

El papel que asume el docente en el nuevo modelo educativo implementado por las Universidades Tecnológicas es completamente activo. Ya que, por un lado, aunque no es responsable directo de diseñar los planes de estudio de cada carrera, puede intervenir en su construcción; y, por otro lado, debe comprender perfectamente este diseño curricular según Casanova (2009), para tomarlo como referencia en la planificación de la enseñanza de su cátedra. Es por ello, que el docente de este tipo de instituciones debe comprender, de manera cabal, su papel dentro del nuevo modelo educativo, lo que conlleva adaptar sus estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación a éste.

La presente propuesta surge a partir del deseo de colaborar dentro del proceso de mejorar la forma en que se evalúa en la Universidad Tecnológica de Durango (UTD). En primera instancia en la asignatura “Legislación Arancelaria” que se imparte en el noveno cuatrimestre, la cual forma parte del campo de enseñanza de la “Clasificación Arancelaria de Mercancías”, y que es una asignatura que se estudia desde el nivel de técnico superior universitario.

El objetivo de esta propuesta es: desarrollar herramientas de evaluación educativa en un curso específico que permitan reflexionar sobre la relación de la evaluación y el desarrollo de competencias en el modelo de educación basado en competencias de las Universidad Tecnológica de Durango.

Metodología

Se aplicó como metodología la investigación acción de acuerdo a Rogers (1978) y Moser (1978), partiendo de una problematización y un diagnóstico para poder establecer una propuesta de cambio, que al ser llevada a la práctica y a partir de un proceso de evaluación, permite identificar las mejoras que se han producido con respecto al estado inicial del problema. Para estas dos etapas se utilizaron como técnicas de investigación, la observación y la encuesta, a partir de la aplicación de una guía de observación y un cuestionario auto administrado.

Análisis y discusión de resultados

A continuación, se describen los hallazgos más significativos encontrados dentro de las etapas de problematización y diagnóstico:

Problematización.

A partir de la observación se estableció que no se advierte en todos los docentes un método idóneo para la evaluación del desempeño de los alumnos bajo el modelo de competencias, ya que sus concepciones sobre el proceso de enseñanza y evaluación

educativa no corresponden con las exigencias del enfoque basado en normas de competencias.

Diagnóstico.

La encuesta se realizó a 18 de 30 profesores, que representan el 60% de la plantilla que laboran en el área de Operaciones Comerciales Internacionales (OCI) a nivel TSU e Ingeniería en Logística Internacional. De estos 18 profesores, el 50% imparte clases sólo a nivel TSU, el 22.2% sólo a nivel Ingeniería y el restante 27.8% en ambos niveles. En cuanto a nivel de estudios, el 66.7% de los maestros cuentan con nivel maestría y el restante 33.3% sólo nivel licenciatura.

Sobre el modelo de competencias, el 83.3% de los maestros lo conoce suficientemente, gracias a que, una vez que ingresan realizan un Diplomado de manera virtual sobre dicho modelo de manera obligatoria; de los cuales un 72.2% dice aplicar dicho modelo lo suficientemente en su práctica docente, en tanto que el 22.2% considera que lo aplica a un nivel medio. A pesar de realizar el Diplomado, el 61.1% siente que dicha modalidad sólo les ha permitido capacitarse lo suficiente, en tanto que el 27.8% sienten que la capacitación sólo les ha permitido estar en un nivel medio y el restante 11.1% siente que mediante la modalidad virtual de la capacitación no logran el objetivo.

En lo que respecta al diseño de instrumentos de evaluación, sólo el 50% de los maestros sienten estar lo suficientemente capacitados, gracias a un Diplomado en evaluación del desempeño en modelos de educación basada en competencias cursado durante 2013.

El 100% de los maestros encuestados tienen claro el concepto de evaluación, e identifica los tipos e instrumentos de evaluación del desempeño. De estos instrumentos, el 94.4% de los profesores dice utilizar los reactivos o exámenes de Opción Múltiple, los de Correlación de Columnas con un 88.9%, los de Respuesta Corta con un 83.3%, seguidos con un 77.8% los de Composición Corta, un 55.5% y 44.4% los de Cierto/Falso y Composición Extensa, respectivamente.

Se recopilaron los exámenes aplicados en el primer parcial del cuatrimestre mayo – agosto 2014 por los 30 maestros del área estudiada, con la finalidad de determinar

cuáles eran los tipos de reactivos utilizados, de los cuales se obtuvo que los 30 maestros elaboraron 48 exámenes, mismos que fueron analizados, encontrando principalmente que 24 están elaborados con dos o más tipos de reactivos, nueve son de opción múltiple y ninguno es totalmente del tipo cierto/falso.

Con respecto a qué tan capacitados dicen sentirse los maestros, se obtuvieron como resultados significativos: que el 44% de los maestros se sienten lo suficientemente capacitados acerca de la didáctica de las competencias, en tanto que el 56% dicen sentirse capacitados en un término medio; el 39% siente estar suficientemente capacitados con respecto a las buenas prácticas docentes, mientras que el 61% restante, dicen estar en un término medio; sobre el uso de Plataformas Virtuales, el 17% dicen ser suficientemente competentes, el 61% en un término medio y el 17% no sienten estar lo suficientemente capacitados; en cuanto a las Estrategias de Aprendizaje sólo el 22% dicen sentirse suficientemente capacitados, el 61% en término medio y el 17% sienten no estar suficientemente capacitados; por último, en el aspecto de habilidades informáticas, el 39% de los maestros dicen estar suficientemente capacitados, el 50% están en término medio y sólo el 11% dicen no estarlo.

Diseño de una propuesta de cambio.

Como parte del proceso de investigación acción, y teniendo en cuenta el diagnóstico presentado en párrafos anteriores, se tienen como resultado el diseño de un curso de capacitación, su propuesta de aplicación y su propuesta de evaluación. Las cuales se describen a continuación:

Se propuso realizar un curso de capacitación, cuyo conjunto de actividades de aprendizaje busca que los docentes trabajen de manera activa, haciendo uso de diversos recursos didácticos y técnicos, que les ayude a lograr su competencia como evaluadores: diseñar reactivos acorde a la competencia del curso que imparte para evaluar de una manera objetiva a los alumnos.

En la figura 1 se presenta el curso propuesto para el Desarrollo y diseño de reactivos para la evaluación educativa por competencias mediante el uso de plataformas virtuales a nivel superior.

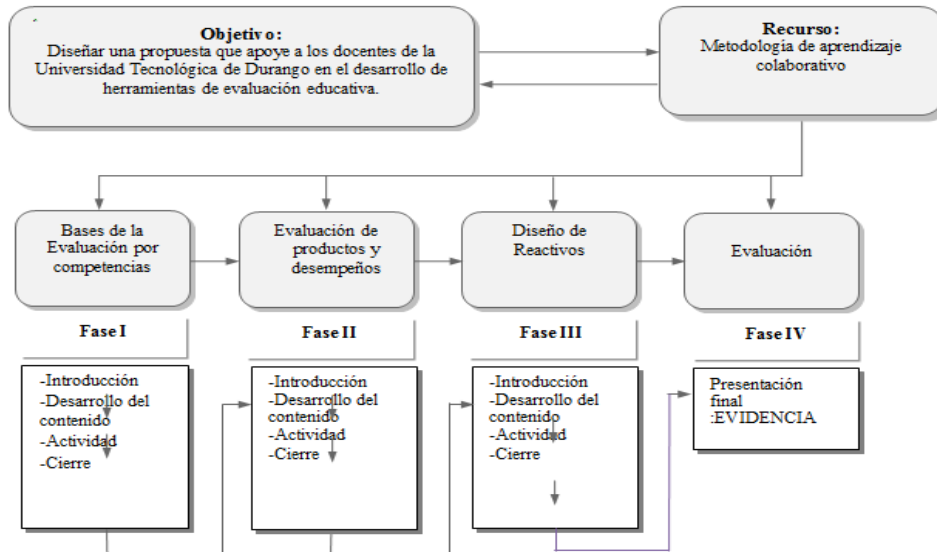


Figura 1. Propuesta para el desarrollo de herramientas de evaluación educativa.
Fuente: Elaboración propia.

Este curso es auto dirigido y se puede trabajar al propio ritmo del participante, revisando el material disponible cuantas veces sea necesario. Existe una agenda de trabajo con una fecha límite de entrega conforme al “plan del curso”. El medio de comunicación que tiene es preferentemente a través de la plataforma Moodle: envío de mensaje a través de la opción Messages; envío al docente capacitador de correos electrónicos a través de la opción Send Email; envío de correos electrónicos fuera de Moodle a la cuenta de correo del docente capacitador; envío de mensajes a través de un foro de discusión para resolver dudas de los temas, actividades, la evidencia y contenidos del curso. Durante todo este tiempo se da seguimiento al desarrollo de sus evidencias y el docente capacitador puede estar al pendiente cuando concluyan el curso.

Aplicación y evaluación de la propuesta.

Para la aplicación se propone un plan de actividades considerando tres momentos: apertura del curso, desarrollo del curso y cierre del curso. En cada uno de los tres momentos, se definió: objetivos, temáticas, actividades, materiales didácticos,

evaluación. Entre otras cosas, se buscó que los docentes estuvieran en contacto con las propuestas teóricas metodológicas relacionadas con la evaluación de las competencias, a través de una serie de ejercicios publicados en la plataforma moodle (lecturas, análisis de casos, participaciones en foros de discusión, elaboración de ejercicios prácticos, y otras).

Para la realización de la evaluación se propuso hacer un reporte final de la capacitación (ver apéndice), con la intención de identificar la consecución de los objetivos, además de hacer un análisis de los comentarios vertidos por los participantes con respecto a la organización del curso, sus contenidos temáticos y el tipo de estrategias utilizadas.

Conclusiones

Los docentes en nuestro papel de evaluadores, tenemos la responsabilidad de emitir un juicio de valor respecto al desempeño de los alumnos en la adquisición de su propio aprendizaje. Lograr lo anterior, implica que debemos asumir como uno de los requisitos fundamentales el conocer a fondo las distintas herramientas de evaluación y saber diseñarlas o prepararlas de la manera más adecuada para poder aplicarlas en el salón de clases, en la búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Esta propuesta brinda, de una forma clara y sintética, los conocimientos y herramientas que se requieren para abordar la problemática de la formulación y puesta en práctica las distintas herramientas y, en fin, las diferentes técnicas de evaluación que nos exigen los problemas que a diario nos desafían como es la evaluación del desempeño bajo un modelo basado en competencias.

Referencias

Casanova, M A. (2009). *Diseño Curricular e innovación educativa*. 2ª. Edición. Editorial La Muralla, S.A.

Moser, H. (1978), “*La investigación-acción como nuevo paradigma en las ciencias sociales*”. Bogotá, Colombia: Punta de Lanza.

Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós. Buenos Aires.

APÉNDICE

Reporte Final del Curso

La siguiente información es un resumen de los resultados alcanzados en el curso, esperando que esta información sea de utilidad en la consecución de los objetivos de capacitación de su organización.

Objetivo general del curso:	Al final del curso el participante será capaz de diseñar reactivos como instrumento de evaluación acorde a la competencia del curso impartido para evaluar de una manera objetiva a los alumnos.
Técnicas didácticas empleadas:	Técnica Expositiva, Técnica Lluvia de Ideas, Preguntas Dirigidas, Análisis de Información.
Tipo de evaluación:	Escrita, Oral Continua, Final Escrita.

No	Nombre Participante del	Evaluación Diagnostica	Evaluación formativa	Evaluación final	Calificación Global
1					
2					
3					
4					
5					

Resumen de las recomendaciones de los participantes para la mejora del curso.

No.	Indicador	Resultado global	No.	Indicador	Resultado global
1	De los objetivos		2	Del curso	
3	Del instructor		4	Del equipo y material	

Observaciones generales.

Proceso de grupo:

Avance logrado con respecto a los resultados del aprendizaje:

Nivel de cumplimiento de los objetivos y de las expectativas.

Desviaciones en el aprendizaje.

Contingencias del curso.

Mejores prácticas.

Requerimientos del cliente con el cumplimiento de los resultados de aprendizaje:

Recomendaciones generales para:

Proceso de grupo:		Periodo:	
Coordinador:		Duración:	
Objetivos y Temario:		Sede:	

TERCERA PARTE
DESARROLLO ACADÉMICO

CAPÍTULO VI

EL IMPACTO DE LAS REDES SOCIALES EN LA ORTOGRAFÍA DE LOS JÓVENES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Marina de Belén Blanco Martínez
Instituto Educativo Dolores del Río A.C.
Manuel García Carrasco
Instituto Educativo Dolores del Río A.C.
Netzahualcóyotl Bocanegra Vergara
Centro Pedagógico de Durango A.C.

Resumen

La presente investigación tuvo como principal objetivo determinar el impacto de las redes sociales en la ortografía de jóvenes de secundaria. Para llevar a cabo este estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y transeccional; cabe mencionar que se aplicó un cuestionario a una muestra no aleatoria de 80 estudiantes de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica No. 32 del municipio de Santiago Papatzi del estado de Durango, arrojando datos significativos como el que los estudiantes, en su mayoría, poseen conocimientos sobre las reglas ortográficas y signos de puntuación, sin embargo al entrar al mundo de las redes sociales adoptan una forma diferente de escritura con palabras nuevas, símbolos o abreviaturas, sin importar si es la correcta. A su vez, los resultados evidenciaron que este nuevo lenguaje no sobrepasa los límites de estos medios de comunicación.

Palabras clave: Ortografía, redes sociales, escritura

Construcción del objeto de investigación

Las redes sociales se han convertido en un fenómeno de intercomunicación global para la sociedad, puesto que constituyen una nueva forma de interacción más rápida y de fácil acceso.

Facebook, Instagram y Twitter son las más populares hoy en día, conteniendo cada una en sus bases de datos a cientos de millones de usuarios alrededor del mundo.

Dentro de las redes sociales se puede encontrar todo tipo de información, los usuarios comparten textos, ideas, pensamientos, comentarios, etc. Sin embargo, en muchos casos se vuelve evidente la mala ortografía, y en otros tantos pareciera que intentan buscar nuevas formas de escribir las palabras, empleando o sustituyendo sílabas

como "que" por la letra "K" o simplemente no se preocupan por escribir de manera correcta y hasta exageran la escritura de las palabras, haciendo que el error tome un carácter intencional.

Todo esto se ha vuelto una moda en las redes sociales y ha dado lugar al nacimiento de un nuevo lenguaje de comunicación escrita.

La presente investigación encuentra en este apartado su justificación, la cual, en base a que frecuentemente los jóvenes cometen faltas ortográficas en las redes sociales, se pretende determinar el impacto de estas herramientas de comunicación en la ortografía de los estudiantes de secundaria.

Por ello, toman relevancia los siguientes objetivos:

- Identificar los factores que influyen en tener una mala ortografía en las redes sociales.
- Describir la actitud de los jóvenes ante el uso correcto de la ortografía en las redes sociales.
- Conocer la red social en la que se presentan con mayor frecuencia los errores ortográficos.

Marco Teórico

Las redes sociales son medios de comunicación masiva a nivel mundial, ya que por su cantidad de usuarios registrados, se puede interactuar con personas sin importar tiempos ni distancias.

En la actualidad se puede observar dentro de estos medios una desvalorización hacia el uso correcto de la escritura sin tomar en cuenta la importancia de la ortografía en el proceso comunicativo.

Los jóvenes, que son en su mayoría los usuarios más activos de las redes sociales manejan su propia forma de expresión haciendo variaciones en la escritura que muchas de las veces dificultan la comprensión de un mensaje a quienes desconocen estas expresiones.

“Las redes sociales se han convertido en cómplices de este fenómeno, pues las expresiones erradas se queda fijadas en los jóvenes, especialmente sus vicios de

escritura. Lo peor de todo es que la mayoría ni siquiera lo considera un error; lo hace intencionalmente.”(Luciano, 2011)

Como resultado, las redes sociales han dado lugar a la evolución de un nuevo lenguaje escrito, que es bien aceptado por la mayoría de los usuarios, sin embargo para otros puede llegar a ser un dolor de cabeza.

El “nuevo lenguaje” no solo abarca el agregado de nuevos términos como “chat” al idioma español, sino va más allá, al transformar las palabras en abreviaciones o haciendo uso incorrecto de las letras que las conforman.

Referente a esto, Tirira menciona: “Casos comunes en las redes es el uso incorrecto de las letras b, v, s, c, z, mayúsculas, minúsculas, eliminación de vocales.” (Tirira, 2013 p. 22)

“Por otro lado, ha surgido también la necesidad de abreviar palabras por ahorro de tiempo y espacio, como en Twitter: “xq” (porque), “tqm” (te quiero mucho), “RT” (retuitear), “xoxo” (besos y abrazos), etc.” (Tirira, 2013 p. 22)

De acuerdo a esto, se puede definir al lenguaje juvenil presente en las redes sociales como “una serie de expresiones lingüísticas no estandarizadas que responde a un contexto comunicativo virtual y a unas características propias de emisor y receptor que interactúan y hacen parte del ciberespacio.”(Vanegas, 2014 p. 46)

Con base en lo anterior, Carlos Adair Sandoval menciona que “los factores que influyen en los estudiantes para hacer mal uso del lenguaje virtual son utilizar una comunicación rápida y veloz que complementa la forma en que se quiere comunicar, adoptar un lenguaje personal y básicamente mostrar desinterés por mantener nuestro lenguaje correcto.”(Sandoval, 2015 p. 87)

En su investigación Tirira afirma que “debemos evaluarnos y tomar conciencia de la importancia de mostrar lo mejor de nosotros, de tener una marca personal con credibilidad mediante el uso correcto de lenguaje.” (Tirira, 2013 p. 23).

Pero al momento de realizar esta acción, se debe hacer énfasis a lo que verdaderamente importa y lo que es en sí, el objetivo de la ortografía, el hacer que un texto escrito sea comprensible, ya que a la mayoría de los jóvenes, no les es importante el saber las normas de la escritura de un idioma. De acuerdo con esto, Jáuregui Olazábal afirma que “lo que importa es que los jóvenes entiendan el sentido de la ortografía y que

lo hagan no porque hay reglas o cosas por el estilo, sino porque sólo escribiendo de esa forma, será entendido por los receptores de su mensaje” (Olazábal, 2008 p. 627).

Metodología

La investigación realizada se apega al enfoque cuantitativo, para alcanzar los objetivos planteados, es importante determinar la medida en que las redes sociales impactan la ortografía en los jóvenes (estudiantes de tercer grado de la EST No. 32), a través de la aplicación y el análisis posterior de un cuestionario.

El alcance de la investigación es descriptivo-correlacional, puesto que se pretende describir los resultados de la aplicación del cuestionario, para después de esto, establecer relaciones mediante los análisis estadísticos correspondientes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 p. 80).

A su vez, el presente artículo es un estudio no experimental y transeccional, ya la recolección de los datos se estableció en un solo momento, en un tiempo único (Hernández, 2010, p. 151).

El instrumento de medición utilizado está conformado por 34 ítems o reactivos, los cuales se concentran en dos partes, la primera atendiendo a los datos de carácter sociodemográfico de la muestra encuestada y el segundo conformado por el cuerpo de preguntas relacionadas con el uso de la ortografía en las redes sociales, a través de un escalamiento tipo Likert de 5 criterios, que van desde Nunca hasta Siempre (Hernández, 2010, p. 217).

El cuestionario fue aplicado a una muestra no aleatoria, establecida por conveniencia en la accesibilidad a los informantes, conformada por 80 alumnos de tercer grado del turno matutino de la Escuela Secundaria Técnica No. 32 de Santiago Papasquiaro, municipio del estado de Durango. Cabe señalar que la población total es de 255 estudiantes y el cálculo de la muestra fue establecido a través del software de Consulta Mitofsky con un margen del 10% y un nivel de confianza del 97%.

La muestra a los que se les aplicó el cuestionario tiene una media de edad de 14 años, siendo el 47.5% del sexo masculino y 52.5% del sexo femenino, de los cuales solo un encuestado afirmó no hacer uso de las redes sociales.

Análisis de resultados

Para realizar el análisis de los datos provenientes del instrumento cuestionario sobre la ortografía en las redes sociales según la muestra representada en alumnos de tercer grado de secundaria, se procedió a determinar en un primer momento el coeficiente de confiabilidad, generando en alfa de cronbach un resultado de .783. Los análisis correspondientes a la estadística descriptiva se valoraron a través de las medidas de tendencia central y las medidas de dispersión.

Acto continuo, se realizó la prueba de contraste de hipótesis de distribución: Kolmogorov-Smirnov (KS) que evidenció una distribución normal en los datos que definió la ejecución de estudios inferenciales paramétricos para determinar la correlación entre variables y las diferencias de medias.

Perfil descriptivo.

Como una manera de reconocer las tendencias respecto a la información proporcionada a través del instrumento aplicado, se describen a continuación los tres ítems con el valor de la media más altos:

- Cuando escribo una pregunta u oración exclamatoria, utilizo los signos de interrogación (¿?) o los signos de admiración (!) con una media de 3.98 y una desviación típica de 1.30.
- Se distinguir cuando una palabra se escribe con b o con v, o cuando se escribe con c en lugar de s o viceversa con una media de 3.69 y una desviación típica de 1.16.
- Conozco el significado de las abreviaturas que se utilizan en las redes sociales con una media de 3.60 y una desviación típica de 1.40.

Como puede apreciarse, los ítems con valores que se acercan a la tendencia más alta (siempre) tienen relación con el conocimiento que los alumnos poseen respecto al uso de la ortografía en las formas de comunicación. Esto refleja que si conocen y distinguen patrones ortográficos convencionales.

A su vez, se describen los tres ítems con el valor de la media más bajos dentro del instrumento aplicado:

- Me cuesta trabajo escribir correctamente con una media de 1.84 y una desviación típica de 1.0.
- Trato de escribir como lo hacen mis amigos con una media de 2.05 y una desviación típica de 1.28.
- Las palabras nuevas o abreviaturas que utilizo en las redes sociales también las uso en la escuela o en la casa con una media de 2.10 y una desviación típica de 1.28.

Los ítems con valores por debajo de la media y que representan la menor frecuencia, concuerdan con los resultados de los reactivos anteriores, ya que como se afirma que los estudiantes, en su mayoría, poseen conocimientos sobre las reglas ortográficas, es evidente que no tengan dificultad al momento de escribir correctamente.

A su vez, se puede observar que no tienden a imitar las formas de escribir de sus compañeros, y que aunque hacen uso de palabras nuevas, abreviadas o mal escritas en las redes sociales, este lenguaje no sobrepasa los límites de estos medios de comunicación.

En la tabla 1: Frecuencias por dimensión, se describen de manera general cada una de las dimensiones del instrumento y sus valores a partir de la media y la desviación típica:

Tabla 1

Frecuencias por Dimensión

Dimensión	Media	Desviación típica
Buena ortografía	3.3579	1.32068
Buena ortografía en las redes sociales	2.7731	1.40676
Uso del lenguaje de las redes sociales (abreviaturas, palabras nuevas, etc...)	2.8714	1.41813
Mala ortografía	2.3984	1.23618

Fuente: Elaboración propia.

Como puede apreciarse, la dimensión que representa una mayor frecuencia a partir de los datos recabados, es la que refiere a la buena ortografía. La muestra de alumnos, da cuenta de que conoce las reglas ortográficas, el no utilizarlas, no forzosamente se debe a su desconocimiento.

El entretenimiento es el principal uso que le dan los jóvenes a las redes sociales y la más utilizada de estas, por los estudiantes, es Facebook con una media de 1.37 y desviación típica de 0.64

Perfil correlacional.

Para determinar la relación, intensidad y dirección entre dos variables se procedió a analizar los datos mediante el estadístico r de Pearson, tomando como referencia únicamente los valores con una significación menor a .05. Las variables en las que se encontró un p value con significación aceptable fueron las siguientes:

Los resultados arrojaron las siguientes correlaciones significativas:

- La variable me expreso libremente en las redes sociales se relaciona con hago uso de palabras nuevas, inventadas o abreviadas, con una significación de .00 y el valor de r de .452, por lo que se puede afirmar que los estudiantes encuestados manifiestan sentirse cómodos y sin inhibiciones al momento de usar las redes sociales para expresar sus pensamientos, ideas, sentimientos, etc., por lo que no se limitan en utilizar nuevos vocabularios, símbolos o abreviaturas.
- Se relaciona la variable sé que una palabra está mal escrita, pero me gusta escribir de esta manera en las redes sociales, con la de trato de escribir como mis amigos, con una significación de .001 y el valor de r de .357, por lo que se puede deducir que algunos estudiantes imitan ciertos comportamientos de sus amistades (como la forma de escribir) aunque estén conscientes que no son los correctos.
- Se relaciona la variable me importa que las demás personas entiendan lo que escribo en las redes sociales, con la variable de procuro escribir correctamente, con una significación de .016 y el valor de r de .269. Esta relación se observa indiscutible puesto que los estudiantes, ávidos por hacer uso de su libertad de expresión se preocupan por que su mensaje sea comprendido satisfactoriamente por los receptores, aunque en algunos casos

se encuentre presente la mala ortografía ya sea por decisión o por desconocimiento.

Para determinar la diferencia de medias en las variables según las valoraciones de grupos, se procedió a analizar los datos mediante el estadístico T de student cuando la variable de agrupación fue de dos grupos y el estadístico ANOVA cuando la variable de agrupación fue de tres o más grupos.

Al identificar las diferencias de medias en las respuestas del cuestionario, se tomaron como grupos de contraste el género masculino y el femenino. Llama la atención denotar que en lo general no se encontraron diferencias significativas en las respuestas de los muchachos, solamente en el ítem que describió: *que me cuesta trabajo escribir correctamente*, se pudo encontrar diferencias al encontrar una significación bilateral de .001, denotando en las medias que a las mujeres les cuesta más trabajo escribir correctamente que a los hombres.

Un dato interesante en el estudio fue la comparación en la diferencia de medias con más de tres grupos, para la cual se utilizó el estadístico ANOVA. Cuando se analizó el ítem *Cuando escribo una pregunta u oración exclamatoria, utilizo los signos de interrogación (¿?) o los signos de exclamación (!)* según la red social utilizada, se encontró una diferencia significativa de .013, en la prueba de Tukey para el seguimiento se pudo contrastar que los alumnos utilizan con mayor frecuencia signos de puntuación en Facebook.

En el ítem: *Me importa que las demás personas entiendan lo que escribo en las redes sociales* también se encontraron diferencias con una significación de .025 según la red social utilizada, a los alumnos les importa darse a entender principalmente en Facebook.

Discusión de resultados

El estudio realizado a partir de los resultados de los cuestionarios aplicados a los jóvenes estudiantes de secundaria nos permite afirmar que una gran mayoría de alumnos poseen conocimientos sobre las reglas ortográficas del lenguaje español y que es importante para ellos, darse a entender en sus publicaciones o chat que realizan. Sin embargo, al

entrar al mundo de las redes sociales, algunas veces deciden hacer caso omiso a la ortografía, puesto que afirman que la utilizan para manifestarse libremente, sin preocuparse si la palabra está bien escrita, para lo cual hacen uso de símbolos, emoticones, abreviaturas, etc.

La investigación realizada por Vanegas Ramírez concuerda con esto, cuando menciona como conclusión que “los jóvenes, encuentran en las redes sociales un espacio comunicativo sin fronteras, recíproco, que les otorga cierta libertad para adaptar y recrear el lenguaje”(Vanegas, 2014 p. 46).

Otro factor que puede deducirse sobre esta peculiar manera de escribir en las redes sociales por los estudiantes, es que en base a los resultados, muchos de ellos prefieren escribir rápido a escribir correctamente, ya sea por falta de tiempo o por flojera.

Con esta deducción se llega a una importante concordancia con la investigación de Santiago Echeverri en la cual concluye que “en las redes sociales las personas han cambiado drásticamente su escritura por motivos principalmente de moda aunque en algunas ocasiones también se dan por pereza a escribir bien o a tener que escribir las palabras completas” (Echeverri, 2009 p. 12).

Así mismo, por los resultados de esta investigación se puede afirmar que los jóvenes aprovechan las redes sociales principalmente para entretenerse y comunicarse, siendo la más popular Facebook, por lo que deciden escribir en ella sin inhibiciones, puesto que afirman que en este tipo de medios no es tan importante la ortografía. He aquí que muchos de ellos afirman que las redes sociales fomentan la mala ortografía.

Sin embargo, aunque los estudiantes, algunas veces están de acuerdo con el uso del lenguaje que se utiliza en estos medios de comunicación, muchos aseguran que este vocabulario solo es usado en estos medios, sin afectar la escritura que se hace en la escuela, por citar un ejemplo.

Referencias

Echeverri, S. (2009). El lenguaje de las redes sociales: ¿destrucción o moda? 1-13. Recuperado el 3 de enero de 2016 de <http://files.viveelcuento.webnode.es/20000003275ccc76c77/EI%20lenguaje%20d>

e%20las%20Redes%20Sociales_%20%C2%BFDestrucci%C3%B3n%20o%20M
oda_.pdf

Hernández, R., Fernandez C., Baptista, Pilar. (2010). Metodología de la investigación.
México: Mc Graw Hill

Jaúregui, O. (2008). El problema de la ortografía. *Educere, la Revista Venezolana de Educación*. 1-13. Recuperado el 10 de enero de 2016 de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614569023.pdf>

Luciano, L. (2011). La mala ortografía se ha convertido en una enfermedad en las redes sociales. *Hoy*. Recuperado el 10 de enero de 2016 de <http://hoy.com.do/la-mala-ortografia-se-ha-convertido-en-una-enfermedad-en-las-redes-sociales/>

Sandoval, C., Enciso R., Mendoza, R. (2015). Redes sociales: Lenguaje virtual y su ortografía. *Revista Educateconciencia*. 75-88. Recuperado el 12 de enero de 2016 de <http://www.tecnocientifica.com.mx/volumenes/V6N7A6.pdf>

Tirira, M. (2013). La escritura en las redes sociales. 22-23. Recuperado de 20 de enero de 2016 de https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_08/pea_008_0010.pdf

Vanegas, M. (2014). La escritura y las redes sociales. 1-103.
Recuperado el 27 de enero de 2016 de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1166/1/RIUT-BHA-spa-2014La%20escritura%20y%20las%20redes%20sociales.pdf>

CAPÍTULO VII

AVANCE EN EL TRAYECTO ESCOLAR A UN AÑO DEL INGRESO: EL CASO DE LOS BACHILLERES EN LÍNEA

María Isabel Enciso Ávila

Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual

José Alfredo Flores Grimaldo

Universidad de Guadalajara. Sistema de Universidad Virtual

Resumen

En esta ponencia se presentan la relación entre las aspiraciones iniciales de los estudiantes y los resultados del primer año cursado en el programa de Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias que ingresaron en el 2014B, el caso del Sistema de Universidad Virtual en la Universidad de Guadalajara. En este estudio se utilizaron los resultados de la encuesta de expectativas aplicada al ingreso y el reporte de avance académico de los estudiantes con corte a marzo de 2015. Se utiliza un modelo para clasificar los trayectos escolares que permite identificar el avance programado por la organización escolar y las decisiones que han tomado los estudiantes sobre cómo organizar sus actividades y compensar roles. Entre los resultados más sobresalientes se encuentran que el 38% provienen de bachilleratos truncos, y que el 75% cuentan con edad superior al del rango establecido para medir la cobertura.

Palabras Clave: Expectativas de ingreso, trayectoria escolar, abandono, rezago educativo

Introducción

Se presentan los resultados del comparativo de las condiciones y expectativas de ingreso al programa de Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias del Sistema de Universidad Virtual en la Universidad de Guadalajara. Con calendario de ingreso 2014B en relación con su situación actual a un año de haber ingresado al programa, para valorar en qué medida influyeron en la conformación de un tipo de trayectoria.

Marco teórico

Los estudios sobre estudiantes se han desarrollado en dos grandes tendencias de acuerdo con Guzmán (2002), por una parte están los estudios que delimitan como interés a la población estudiantil de manera abstracta y general; describen a la población y dan cuenta de su morfología por medio del análisis de variables y mediante datos estadísticos (Casillas, 2007; Cervini, 2003). Y la contraparte de investigaciones que abordan a los estudiantes como actores o sujetos y que han logrado incursionar en las prácticas y

aspectos subjetivos (De Garay, 2001,2004, 2009). Sin embargo, poco se ha rescatado de la influencia que la organización escolar tiene en las decisiones o condicionantes que imperan en la condición de estudiante. Sin embargo para que el rol del estudiante pueda ser valorado en su justa dimensión es necesario considerarlos como factores mutuamente influyentes.

El foco de interés de esta investigación fueron las decisiones individuales con respecto a la ruta de formación propuesta, para conformar su trayectoria escolar focalizándolo en el avance que logró semestre a semestre. Se ha considerado en diversos estudios (Romo y Fresán, 2005) como factores que influyen en estas decisiones: personales, normativos y de interacción con otros actores.

Por lo tanto, la dimensión institucional es la académica-curricular que conforma el marco de acción del estudiante, para poder determinar la forma en la que construye sus estrategias, fue necesario considerar la interacción entre ambos, la organización escolar y el estudiante. La perspectiva que se asumió para el análisis es la neo-institucionalista y el modelo de decisión de la racionalidad limitada.

La organización escolar establecerá rutinas o marcos de acción preestablecidos para conducir las decisiones de los estudiantes, de manera específica se elabora una ruta de formación sugerida (inducida en los procesos de integración), en la que se determina la programación de las materias que hay que tomar para egresar en un tiempo determinado. Mientras que los estudiantes utilizarán su margen de libertad para elaborar estrategias que mejor contribuyan al logro de su objetivo (Enciso, 2011).

Se define como trayectoria escolar: al conjunto de decisiones, que utilizó un estudiante para construir su ruta de formación, bajo ciertas condiciones en el momento de la decisión tanto contextuales, como personales, y en relación con otros, que le han permitido avanzar y lograr la graduación(Enciso, 2011). La organización escolar es quién vigila el avance ordenado de los estudiantes, a través de la ruta sugerida, que consiste en la programación previa a su ingreso, de unidades de aprendizaje y experiencias académicas, a cursarse por ciclo escolar, hasta concluir la carrera.

Por lo tanto, la estrategia es producto de las decisiones, que el estudiante realiza con respecto de la ruta sugerida. De tal forma que, la interacción alumno y organización escolar, es evidenciada a través del uso de estrategias del primero, sobre la ruta sugerida

propuesta por las coordinaciones de carrera; para lograr las metas intermedias en los tres momentos de observación, y alcanzar el objetivo común (Graduación).

Metodología

Se realiza una encuesta en formato electrónico a todos los aspirantes que aprueban el curso de selección, aspirantes del ciclo 2014B al Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias (BGAI) perteneciente al Sistema de Universidad Virtual (SUV) de la Universidad de Guadalajara obteniéndose 63 cuestionarios completos¹. El instrumento se estructuró en cuatro apartados trayectoria previa, elección del programa, condición laboral, familiar y de estudio y expectativas profesionales.

Para la tipología de trayectorias se toman datos de control escolar, con corte del 20 de marzo de 2015, considerando los créditos de avance de la ruta sugerida con relación al tiempo transcurrido desde su inscripción. Formando tres tipos de trayectoria continua, los estudiantes que van acorde a la ruta sugerida, los discontinuos los estudiantes que se encuentran con algún tipo de rezago respecto al avance en créditos o por reprobación, y las nulas, que son las trayectorias de abandono definitivo del programa.

Análisis y discusión de resultados

La organización de este apartado se divide en dos niveles de análisis: en el primer apartado se describen las condiciones y expectativas de los aspirantes a su ingreso y en el segundo apartado se muestra la influencia de algunas variables demográficas en la conformación de su avance académico o trayectoria escolar.

La edad de los aspirantes es una forma de valorar el rezago en su trayecto escolar, implica que la mayoría (76% tiene más de 18 años) es población en condición de rezago y la modalidad es una alternativa a su condición (Enciso, Flores, & López, 2015). Un 38% muestra evidencia de un bachillerato trunco. Del sistema abierto son el 20%, los que provienen de bachillerato general alcanzan un 8%, del bachillerato tecnológico 3.2%, así

¹ Se trabaja con los cuestionarios completos y se descartan los incompletos. El nivel de confianza es de 90% y el error de $\pm 6\%$

como estudiantes de la UdeG y el Sistema de Universidad Virtual, que interrumpieron en determinado momento su avance en el bachillerato. Sin embargo llama la atención que son pocos los que revalidan los cursos aprobados en su anterior experiencia.

La razón para elegir el programa de BGAI del Sistema de Universidad Virtual para los que es su primera experiencia, toman la decisión por la modalidad el 69% mencionan que la flexibilidad de horario es el principal atractivo. En segundo lugar el prestigio de la institución el 56% y como tercer punto afirman que es para mejorar sus condiciones laborales 54%. Mientras que para los que tienen el bachillerato trunco las razones principales son el prestigio de la institución con el 65%, la modalidad el 56% y la posibilidad de mejorar su condición laboral el 48%.

Del total de los aspirantes el 64% manifestó trabajar y una de las expectativas latentes en el 94% de los aspirantes ha sido el hecho de poder tener movilidad laboral a través de la obtención del certificado.

Para valorar en qué medida se logran estas expectativas se muestran los resultados de avance académico durante el primer año cursado en el programa, clasificado por el tipo de trayectoria y la influencia de sus condición por sexo, trabajador y jefe de familia.

En cuanto a la influencia del sexo para conformar algún tipo de trayectoria (tabla 1) podemos afirmar que en las trayectorias nulas² es donde se presentan mayor presencia de mujeres, mientras que en las continuas y discontinuas las proporciones se conservan.

Tabla 1.
Tipo de trayectoria por sexo

Trayectoria	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Continua	12 48.0%	13 52.0%	25 100.0%
Discontinua	11 47.8%	12 52.2%	23 100.0%
Nula	3 30.0%	7 70.0%	10 100.0%
Total	26 44.8%	32 55.2%	58 100.0%

²Se aplica la prueba de chi cuadrado (anexo 1) obteniéndose $p < .05$ lo que permite afirmar que no hay diferencias significativas entre grupos en la distribución por sexo, sin embargo, es la casilla que no alcanza el número de frecuencias mínimas.

Por lo que resultarán interesante profundizar en las razones por las que son más mujeres que hombres las que deciden abandonar de forma definitiva el programa.

Se considera que combinar estudios y trabajos (tabla 2), puede ser un factor determinante en el tipo de trayectoria, sin embargo para el caso de esta generación de estudiantes se presentan proporciones similares de actividad laboral en los alumnos que presentan los tres tipos de trayectorias.

Por lo que no influye en el tipo de trayectoria³por el hecho de trabajar o no, dependerá de las condiciones en las que trabaje para determinar de qué medida la jornada laboral influyen en la dedicación al estudio o la decisión de abandonar(Enciso & Michel, 2013).

Tabla 2.
Tipo de trayectoria y condición laboral

Trayectoria	Trabaja		Total
	No	Sí	
Continua	10 40%	15 60%	25 100%
Discontinua	8 34.8%	15 65.2%	23 100.0%
Nula	4 40%	6 60%	10 100%
Total	22 38%	36 62%	58 100%

Fuente: Elaboración propia

En cuanto al hecho de compartir el rol de estudiante con el de la responsabilidad familiar (tabla 3), podemos afirmar que tanto en la discontinua y continua, las proporciones permanecen en términos de responsabilidad familiar y la vida de soltero, sin que efectivamente esto lo determine, pero para el caso de las nulas, la condición de soltero si es un factor importante para la decisión de abandonar.

³De acuerdo con los resultados de la prueba Chi (anexo 1) $p > .05$ por lo tanto no hay diferencias significativas entre grupos o tipos de trayectorias.

Tabla 3.
Estado Civil por trayectoria

Trayectoria	Casado(a)	Divorciado(a)	Soltero(a)	Unión libre	Total
Continua	11 44%	2 8%	10 40%	2 8%	25 100%
Discontinua	12 52%	0 0%	11 48%	0 0%	23 100%
Nula	2 20%	0 0%	7 70%	1 10%	10 100%
Total	25 43%	2 3%	28 48%	3 5%	58 100%

La mayoría de los que tienen una trayectoria nula (70%), corresponde a los solteros por lo que podemos afirmar que la responsabilidad familiar no es un factor que este determinando la permanencia en el bachillerato⁴.

Por otro lado también se considera que el hecho de ser el principal proveedor por preferir cubrir las necesidades básicas de su familia, cuidando su trabajo que priorizándolo por los estudios.

Sin embargo se observa en la tabla 4 que, las proporciones son similares⁵ en todos los tipos de trayectorias, por lo tanto habrá que profundizar en los detalles particulares de este rol que permitan encontrar diferencias a partir de las estrategias para compensar y cumplir con sus responsabilidades familiares y escolares.

Tabla 4.
Principal proveedor por trayectoria

Trayectoria	Compartido	No	Si	Total
Continua	1 4.0%	14 56.0%	10 40.0%	25 100.0%
Discontinua	1 4.3%	13 56.5%	9 39.1%	23 100.0%
Nula	0 .0%	6 60.0%	4 40.0%	10 100.0%
Total	2 3.4%	33 56.9%	23 39.7%	58 100.0%

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

Como se puede desprender de los datos presentados a un año de haber ingresado los encuestados reflejan avance académico con trayectorias del 43% continua y 40%

⁴De acuerdo con los resultados de la prueba Chi (anexo 1) $p > .05$ por lo tanto no hay diferencias significativas entre grupos o tipos de trayectorias.

⁵De acuerdo con los resultados de la prueba Chi (anexo 1) $p > .05$ por lo tanto no hay diferencias significativas entre grupos o tipos de trayectorias.

discontinuas es decir, por debajo de los créditos sugeridos por la organización escolar, bien por condiciones del propio programa o decisiones personales de los propios estudiantes. Lo que sí es un hecho es que deberán prolongar su estancia para el egreso en cuando menos un ciclo más.

Tratando de indagar si hay diferencia entre las características de los estudiantes entre tipos de trayectorias se identificó que en las continuas y discontinuas la distribución por sexo es similar, así como el hecho de tener condición de trabajador y ser el principal proveedor en un 40%, se da una diferencia mínima entre proporciones de responsabilidad familiar en donde los continuos el 60% mientras que en discontinuas su proporción de solteros es del 48%. Lo que nos permite afirmar que la diferencia entre los comportamientos en el avance académico tienen explicación en otros factores probablemente vinculados con su capacidad de aprendizaje y exigencia curricular; ya que los sociodemográficos han demostrado poco peso en la conformación de trayectorias.

De manera particular las trayectorias nulas adquieren una tipificación diferenciada de las otras dos puesto que el 70% son mujeres, solteras y por tanto no son el proveedor principal del hogar pese a que el 60% realiza una actividad laboral.

De manera especial se indaga si la decisión de darse de baja del programa es por el hecho de inscribirse en otro programa y cuando menos de manera interna no se encuentra registro de cambio de programa.

Llama la atención que los factores determinados por el hecho de trabajar, el sexo y la responsabilidad familiar, no determinan el tipo de trayectoria, cuando menos de forma agregada como se ha analizado lo que implica la necesidad de valorar en el empleo las condiciones laborales como la jornada laboral, la flexibilidad para ajustar horarios o dedicar en tiempos muertos a realizar tareas escolares.

En el caso de la responsabilidad familiar será necesario considerar que esta actividad la realizan principalmente mujeres.

Referencias

Casillas Alvarado, M. Á., & Jácome Ávila, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 36(142), 7-29.

- Cervinilturre, R. A. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la educación secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1).
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. Distrito Federal: ANUIES.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. Distrito Federal, México: Pomares.
- De Garay, A. (2009). *¿Y cuatro años después? De cómo los estudiantes de una generación transitan por la universidad*. Distrito Federal: UAM.
- Enciso, M. I. (2011). *Estrategias utilizadas por estudiantes de licenciatura para conformar su trayectoria escolar, en tres contextos organizacionales del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades*. Universidad de Guadalajara.(Tesis Doctoral). Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Enciso, M. I., Flores, J. A., & López, M. E. (febrero de 2015). Expectativas de ingreso al bachillerato en modalidad virtual. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 1(13), 1-15.
- Enciso, M., & Michel, R. (2013). *Causas del bajo desempeño académico de estudiantes en modalidad virtual*. Nayarit: 9no. Congreso de Investigación Educativa Internacional.
- Guzmán Gómez, C. (2002). Reflexiones en torno a la condición estudiantil en los noventa: los aportes de la sociología francesa. *Perfiles educativos* (97-98), 38-56.
- Romo López, A., & Fresán Orozco, M. (2005). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En *Deserción, rezago y trayectorias escolares*. México: ANUIES.

Anexo 1

Tabla A-1. Pruebas de chi-cuadrado

Sexo	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.074 ^a	2	.584
Razón de verosimilitudes	1.107	2	.575
Asociación lineal por lineal	.661	1	.416
N de casos válidos	58		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 4.48.

Tabla A-2. Pruebas de chi-cuadrado

Trabajador	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.160 ^a	2	.923
Razón de verosimilitudes	.161	2	.923
N de casos válidos	58		

a. 1 casillas (16.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 3.79.

Tabla A-3. Pruebas de chi-cuadrado

Estado Civil	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.682 ^a	6	.262
Razón de verosimilitudes	9.629	6	.141
N de casos válidos	58		

a. 8 casillas (66.7%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .34.

Tabla A-4. Pruebas de chi-cuadrado

Proveedor	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.445 ^a	4	.979
Razón de verosimilitudes	.784	4	.941
Asociación lineal por lineal	.103	1	.748
N de casos válidos	58		

a. 4 casillas (44.4%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es .34.

CAPÍTULO VIII

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL PARA EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LA FECA UJED

María Leticia Moreno Elizalde
Ernesto Geovani Figueroa González
Delia Arrieta Díaz
Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

Educación, eficacia y mejora educativa son temas que han sido investigados desde hace mucho tiempo. Este estudio presenta algunos resultados cuyo objetivo es analizar e identificar la competencia socioemocional para mejorar el rendimiento académico en la Facultad de Economía, Contaduría y Administración (FECA) de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). Esta es una investigación de tipo descriptiva que se desarrolló durante el 2015 y en la que se aplica un instrumento cualitativo. La muestra fue de 38 docentes y 202 estudiantes del 1º al 9º semestre de la FECA UJED. Se trata de un estudio que aporta las primeras evidencias sobre el nivel de educación socioemocional en la institución.

Palabras clave: educación socioemocional, competencia socioemocional, rendimiento académico.

Introducción

La educación incluye el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales; por ello, es necesario mejorar las competencias socioemocionales para optimizar el rendimiento académico. La educación socioemocional consiste en el entrenamiento de los alumnos y del profesor en una serie de habilidades sociales y emocionales que contribuyen al desarrollo personal y forman una base para el aprendizaje cognitivo (Ainscow 1991).

Desde esta perspectiva, Vaello Orts (2003), plantea a la educación socioemocional como un instrumento imprescindible que sirve para resolver y evitar conflictos, pero sobre todo para fortalecer las competencias socioemocionales de los alumnos y corregir actitudes, y donde el profesor pueda aprender a gestionar eficazmente, con buenas prácticas docentes, las resistencias y interrupciones que generan los alumnos que no quieren estar en las aulas, no trabajan, no estudian, no hacen las tareas.

Vaello Orts (2007), hace énfasis en que los resultados académicos sólo se producirán si están asentados sobre un lecho de competencias socioemocionales imprescindibles (fuerza de voluntad, autocontrol, perseverancia, capacidad de superación).

En este orden, se evidencia un punto de partida para el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales en la educación superior y algunas propuestas de intervención, donde el profesor tiene la tarea de ser potenciador de la competencia socioemocional en el aula de clases, y como garantía de ello debe lograr un mejor desempeño social y emocional de los sujetos en los contextos educativos ya que ello tiene efectos en el aprendizaje, el rendimiento académico, la comunicación, los valores, y la convivencia (Arís Redó, 2010).

Construcción del objeto de investigación

La educación socioemocional, no ha sido un tema predominante en la educación superior; y es necesario incluirla como parte esencial e insustituible de la formación integral que se debe brindar en una institución educativa. Por ello, si se considera que la convivencia escolar se debe caracterizar por interacciones positivas, los estilos de enseñanza que se emplean en el aula deben promover la mediación, el intercambio y la convivencia entre ciudadanos con identidades y con demandas diversas, ello supone una responsabilidad ciudadana de parte del docente, y tener presentes en sus prácticas pedagógicas la inclusión y aplicación de acciones como la negociación, el consenso, el diálogo, la democracia, el respeto, la libertad, la tolerancia y la cooperación.

Si se considera un estilo de enseñanza caracterizado por la cooperación y relaciones interpersonales armónicas y enriquecedoras, este permite no solo la convivencia sino también, el crecimiento de los estudiantes a nivel socioemocional. Ello implica no solo la implementación de propuestas y programas sino también conocer de qué forma se está contribuyendo a la formación social y emocional desde las prácticas y estilos de enseñanza de los docentes que son propicios para esta tarea.

La pregunta de investigación a atender a través de esta investigación es: ¿En la FECA UJED se fomenta la inclusión de la competencia socioemocional para aumentar el

aprendizaje y la participación de todos sus alumnos?, atendiendo a la hipótesis: “a través del análisis de los resultados es posible identificar el nivel de inclusión de la educación socioemocional en la FECA UJED”.

El Objetivo General que guió esta investigación es “Identificar el nivel de inclusión de la educación socioemocional de la FECA UJED”.

De manera específica se pretendió “analizar la opinión de los estudiantes y los docentes de la FECA UJED sobre las dimensiones, secciones e indicadores del instrumento”

Marco teórico

Según Vaello Orts (2003), se pueden seguir diferentes vías de intervención en la educación socioemocional a la hora de abordar contenidos de educación socioemocional en el aula:

- a) Intervenciones ocasionales intuitivas e improvisadas. Es la forma más habitual de intervención, consistente en reaccionar cada profesor en solitario de forma intuitiva e improvisada cada vez que surge cualquier incidente en el aula. Destaca la falta de planificación, de tener carácter beneficioso y no preventivo, y de depender exclusivamente de los recursos personales de cada profesor, así como de las carencias de rigor y coherencia, además de dejar desamparados a los profesores sin capacidad de control.
- b) Inclusión curricular. Esta opción consiste en aprovechar las oportunidades que cada materia ofrece de incluir contenidos actitudinales que ayuden a construir una actitud pro-social conjunta, en la que se priorice el “nosotros” sobre el “yo”. Todas las materias tienen ocasiones para introducir contenidos actitudinales que refuercen el desarrollo socio-emocional de los alumnos.
- c) Tratamiento interdisciplinar. Se trata de incluir la educación socioemocional de forma coordinada y transversal entre varios departamentos.
- d) Tratamiento tutorial. Permite llevar a la práctica un programa de educación socio-emocional, con sesiones concretas que traten los problemas de más frecuente aparición y preparen a los alumnos en técnicas para evitarlos.

e) Cuñas socio-emocionales (estrategias-flash). Consiste en aprovechar cualquier situación que se presente en clase con implicaciones socioemocionales (un roce, un conflicto, una discusión, una agresión...) para abordarla desde una perspectiva educativa, formativa y proactiva; es decir, considerándola como una ocasión para aprender y practicar habilidades sociales y emocionales. El aula es un lugar de aprendizaje de competencias cognitivas y socioemocionales. La falta de estas últimas origina conflictos.

f) Las mesetas o paréntesis. Se fundamenta en provocar su aparición al dejar algunos minutos en cada clase para dar lugar a la conversación, la escucha activa, el conocimiento mutuo o la construcción del grupo. Pueden aparecer cuando la fatiga o el decaimiento de la atención recomiendan un entorpecimiento en la actividad en el aula, o bien ser provocados por el profesor a mitad de la clase.

De igual forma, el aula es un lugar de aprendizaje de competencias cognitivas y socioemocionales. La falta de estas últimas origina conflictos; un buen clima de clase pasa necesariamente por una gestión eficiente de la misma en los siguientes aspectos: **control**, este ha de ser mínimo, pero suficiente, fijando claramente algunos límites y manteniéndolos; **relaciones Interpersonales**, fomentando las competencias socioemocionales de autocontrol, asertividad, empatía, roles, comunicación, relación con las familias; **rendimiento**, cuidando aspectos como la actitud, motivación, atención, atención a la diversidad, atribución casual, resiliencia (superación de adversidades). Algunos profesores hacen esto intuitivamente y son valorados como buenos profesores, respetados, a veces temidos, no tienen problemas de control (Ainscow, 1996).

Metodología

En el presente estudio, se acoge el método sistémico por considerar que es un modelo idóneo, debido a que la presente investigación trata de identificar el nivel de inclusión de la competencia socioemocional de la FECA UJED; además de aportar las primeras evidencias sobre el nivel de inclusión de la educación socioemocional en la institución.

Lo anterior implica que se evalúa la percepción de la competencia socioemocional, teniendo como entradas el instrumento y la bibliografía empleada, así como los datos

obtenidos de los académicos y alumnos de la institución estudiada, mediante un proceso de revisión y análisis de información recabada por medio de encuestas aplicadas para generar por último como salidas, todos los resultados y las reflexiones finales.

Es una investigación de tipo descriptivo (Hernández Sampieri, 2013), porque indica el nivel que impregnan la inclusión de la competencia socioemocional, en los indicadores de las tres dimensiones del instrumento utilizado: “creando culturas inclusivas”, “desarrollando prácticas inclusivas” y “realizando políticas inclusivas” (Booth y Ainscow, 2002).

Para el análisis de los datos se utilizó la escala tipo Likert de 4 puntos y a cada posible respuesta de cada reactivo se le asignó un valor numérico (Muy de acuerdo = 4; De acuerdo = 3; En desacuerdo = 2; Muy en desacuerdo = 1). Una vez recabados los datos, estos fueron procesados a través del programa SPSS 17. El diseño utilizado en esta investigación es el no experimental, en el que las variables no se manipulan porque ya han sucedido (Del Tronco, 2005). Por tal motivo, lo que se pretende evaluar es el grado de los valores que impregnan la inclusión de la educación socioemocional.

Análisis y discusión de resultados

La población está constituida por estudiantes y docentes de la FECA UJED. La muestra está integrada por 202 alumnos que cursan del 1º al 9º semestres y 38 docentes adscritos como profesores de hora semana, profesores de tiempo completo (PTC) y medio tiempo, como muestran las tablas 1 y 2, de los cuales un 56.8 % son mujeres y un 43.2% hombres (ver tabla 3).

Tabla 1.
Conformación de muestra de estudiantes

	Semestre	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1er semestre	39	19.3	19.3	19.3
	2do semestre	23	11.4	11.4	30.7
	3er semestre	1	.5	.5	31.2
	4to semestre	14	6.9	6.9	38.1
	5to semestre	18	8.9	8.9	47.0
	6to semestre	31	15.3	15.3	62.4
	7mo semestre	23	11.4	11.4	73.8
	8vo semestre	29	14.4	14.4	88.1
	9no	24	11.9	11.9	100.0
	Total	202	100.0	100.0	

Tabla 2.

Conformación de muestra de docentes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	PTC o medio tiempo	15	39.5	39.5	39.5
	Profesor de hora semana	23	60.5	60.5	100.0
	Total	38	100.0	100.0	

Tabla 3.

Género de los participantes (estudiantes y docentes).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Femenino	21	55.3	56.8	56.8
	Masculino	16	42.1	43.2	100.0
	Total	37	97.4	100.0	
Perdidos	Sistema	1	2.6		
Total		38	100.0		

A continuación se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento para medir el nivel de inclusión de la competencia socioemocional; destacando que para evaluar su confiabilidad, se aplicó la prueba Alfa de Cronbach y se obtuvo un estimado del 0.888 en las respuestas de los estudiantes y docentes, valor que es admisible para garantizar la confiabilidad de los resultados.

En relación a los resultados presentados en la *Dimensión B. Desarrollando prácticas inclusivas*, las tablas 4 y 5 muestran el punto de los valores que impregnan el nivel de inclusión de la competencia socioemocional en cada uno de los indicadores.

La tabla 5 presenta de manera muy precisa que los porcentajes totales obtenidos son de 28.4 (muy en desacuerdo + en desacuerdo) y 71.6 (de acuerdo + muy de acuerdo). Esto porcentajes indican que los docentes promueven el desarrollo de la competencia socioemocional, ya que las actividades en el aula y las extraescolares, impulsan la participación de todos los estudiantes y se tiene en cuenta el conocimiento y la experiencia obtenidos por los estudiantes fuera de la institución. La enseñanza y los apoyos se integran para fomentar el aprendizaje y la participación.

Tabla 4.

Dimensión B, desarrollando prácticas inclusivas

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
B.1	Orquestar el aprendizaje				
B.2	Movilizar recursos				
B.1.1	La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.	6.5	26.0	52.0	15.5

Continúa...

Continuación.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
B.1 Orquestar el aprendizaje					
B.2 Movilizar recursos					
B.1.2	En las clases se estimula la participación de todos los alumnos.	3.0	22.6	58.3	16.1
B.1.3	Los estudiantes están comprometidos activamente en su propio aprendizaje.	2.0	35.5	53.5	9.0
B.1.4	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.	2.0	31.0	59.0	8.0
B.1.5	La evaluación contribuye a los logros de competencias de todos los estudiantes.	3.5	25.1	58.8	12.6
B.1.6	La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.	3.5	10.5	57.0	29.0
B.1.7	Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.	2.5	8.1	60.4	28.9
B.1.8	El profesorado planifica, enseña y trabaja de manera conjunta con otros docentes.	5.5	32.5	47.0	15.0
B.2.1	La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión.	6.5	32.0	52.0	9.5
B.2.2	El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	2.5	23.4	59.4	14.7

Nota: La tabla muestra un resumen de los porcentajes validos calculados en SPSS para cada indicador.

Tabla 5.

Dimensión B, desarrollando prácticas inclusivas

Indicador	1	2
La enseñanza se planifica teniendo presente los procesos de aprendizaje de todos los alumnos.	32.5	67.5
En las clases se estimula la participación de todos los alumnos.	25.6	74.4
Los estudiantes están comprometidos activamente en su propio aprendizaje.	37.5	62.5
Los estudiantes aprenden de manera cooperativa.	33.0	67.0
La evaluación contribuye a los logros de competencias de todos los estudiantes.	28.6	71.4
La disciplina en el aula está basada en el respeto mutuo.	14.0	86.0
Los deberes escolares enriquecen el aprendizaje.	10.6	89.3
El profesorado planifica, enseña y trabaja de manera conjunta con otros docentes.	38.0	62.0
La experiencia del equipo directivo y docente es aprovechada para promover la inclusión.	38.5	61.5
El profesorado desarrolla recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	25.9	74.1
Totales por dimensión	28.4	71.6

1) Suma de los porcentajes calculados para las modalidades: Muy en desacuerdo + En desacuerdo

2) Suma de los porcentajes calculados para las modalidades: De acuerdo + Muy de acuerdo.

Por otra parte, en relación a los resultados obtenidos en la *Dimensión A, creando culturas inclusivas*, los resultados en las tablas 6 y 7 muestran el punto de los valores que impregnan la inclusión de la educación socioemocional. Según el porcentaje total obtenido de la tabla 7 de 34.0 (Muy en desacuerdo + En desacuerdo) y 66.0 (De acuerdo

+ Muy de acuerdo); así como los porcentajes de los indicadores, tales como: “Existe una frecuente relación entre el profesorado y los padres/tutores” con 89.0 y 11.0; “El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto” con 9.0 y 91.0; “Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias” 44.2 y 59.8 respectivamente.

Estos porcentajes señalan que existe la necesidad de establecer políticas inclusivas sobre la educación socioemocional, donde se construya una comunidad académica agradable, colaboradora y alentadora en la que todos y cada uno de sus miembros: docentes, estudiantes y padres de familia se sientan valorados; con el objetivo de que el alumnado tenga mayores niveles de logro académico.

Tabla 6.

Dimensión A, creando culturas inclusivas.

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
A.1 Construir comunidad				
A.2 Establecer valores inclusivos				
A.1.1 Los alumnos se ayudan unos a otros.	3.0	12.0	73.0	12.0
A.1.2 Existe una estrecha colaboración entre el profesorado.	2.0	30.7	63.3	4.0
A.1.3 El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto.	1.0	8.0	56.3	34.7
A.1.4 Existe una frecuente relación entre el profesorado y los padres/tutores.	46.3	42.7	9.0	2.0
A.1.5 El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente.	5.0	30.0	57.5	7.5
A.2.1 Todos los estudiantes tienen altas expectativas profesionales.	4.5	26.1	51.8	17.6
A.2.2 Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias.	7.5	36.7	50.3	5.5
A.2.3. El personal docente y los estudiantes se tratan con responsabilidad en el proceso educativo que les toca desempeñar.	1.0	15.5	67.5	16.0

Nota: La Tabla muestra un resumen de los porcentajes validos calculados en SPSS, para cada indicador.

Tabla 7.

Dimensión A, creando culturas inclusivas.

Indicador	1	2
Los alumnos se ayudan unos a otros.	15.0	85.0
Existe una estrecha colaboración entre el profesorado.	32.7	67.3
El profesorado y los estudiantes se tratan mutuamente con respeto.	9.0	91.0
Existe una frecuente relación entre el profesorado y los padres/tutores.	89.0	11.0
El personal docente y el equipo directivo trabajan conjuntamente.	35.0	65.0
Todos los estudiantes tienen altas expectativas profesionales.	30.6	69.4
Los estudiantes son justamente valorados según sus circunstancias.	44.2	55.8

Continúa...

Continuación.

Indicador	1	2
El personal docente y los estudiantes se tratan con responsabilidad en el proceso educativo que les toca desempeñar.	16.5	83.5
Totales por dimensión	34.0	66.0

1) Suma de los porcentajes calculados para las modalidades: Muy en desacuerdo + En desacuerdo

2) Suma de los porcentajes calculados para las modalidades: De acuerdo + Muy de acuerdo.

En cuanto a la *Dimensión C, realizando políticas inclusivas*, implica asegurar que la inclusión sea el foco del desarrollo de la institución, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los alumnos. Las tablas 8 y 9 muestran el nivel de valores que impregnan la inclusión de la educación emocional y cómo se comportan en cada uno de los indicadores.

De esta manera, la tabla 8 señala de forma evidente que en el porcentaje total obtenido en la dimensión sobre políticas de inclusión es de 44.2 (Muy en desacuerdo + En desacuerdo) y 55.8 (De acuerdo + Muy de acuerdo). Este porcentaje permite vislumbrar la necesidad de establecer una política de inclusión en la institución, donde se desarrollen apoyos y actividades que aumentan la capacidad de la institución de responder a la diversidad de los estudiantes desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras de la administración educativa; ya que como indican los porcentajes de los indicadores: “*Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado*” con 54.5 y 45.5; así como “*Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes*” con 53.0 y 47.0 respectivamente. Es fundamental la adopción de decisiones curriculares, organizativas y planes de acción tutorial como elementos elementales en la capacidad de la institución para responder al desarrollo de la competencia socioemocional de sus alumnos y docentes.

Tabla 8.

Dimensión C, realizando políticas inclusivas.

C.1 Desarrollar una escuela para todos	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
C.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad				
C.1.1 Los docentes y el equipo directivo ayudan a los alumnos a sentirse como parte de la institución.	5.5	24.0	53.5	17.0
C.1.2 Los docentes y el equipo directivo organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados	9.5	40.0	40.0	10.5
C.2.2 Las actividades formativas del personal docente ayudan a responder a la diversidad del alumnado	3.0	31.5	57.0	8.5
C.2.3 Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes	7.5	45.5	36.5	10.5
C.2.4 Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.	10.0	44.5	37.0	8.5

La tabla muestra un resumen de los porcentajes validos calculados en SPSS, para cada indicador.

Tabla 9.

Dimensión C, realizando políticas inclusivas.

Indicador	1	2
Los docentes y el equipo directivo ayudan a los alumnos a sentirse como parte de la institución.	29.5	70.5
Los docentes y el equipo directivo organiza grupos de enseñanza para que todos los alumnos sean atendidos y valorados	49.5	50.5
Las actividades formativas del personal docente ayudan a responder a la diversidad del alumnado	34.5	65.5
Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes	53.0	47.0
Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado.	54.5	45.5
Totales por dimensión	44.2	55.8

1) Suma de los porcentajes calculados para las modalidades: Muy en desacuerdo + En desacuerdo

2) Suma de los porcentajes calculados para las modalidades: De acuerdo + Muy de acuerdo

A manera de reflexiones finales y haciendo referencia a la hipótesis planteada se puede comprobar que a través del análisis realizado, fue posible identificar el nivel de inclusión de la educación socioemocional en la FECA UJED, retomando los resultados obtenidos en la dimensión sobre la cultura de inclusión es de 34.0 (Muy en desacuerdo + En desacuerdo) y 66.0 (De acuerdo + Muy de acuerdo). Estos porcentajes permiten asumir que existe la necesidad de construir una cultura y comunidad académica segura,

amable e inspiradora de valores en la que cada uno de sus miembros tales como docentes y alumnos se sientan valorados y apreciados.

Asimismo, los resultados permiten vislumbrar la necesidad de establecer una política de inclusión en la institución, donde se desarrollen apoyos y actividades que aumentan la capacidad de la institución de responder a la diversidad de los estudiantes desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, y no de desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras de la administración educativa; como indican los porcentajes de los indicadores, tales como: “Existen políticas inclusivas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado” con 54.5 y 45.5; así como “Existen programas que ayudan a reducir las barreras en el aprendizaje y en la participación de todo los estudiantes” con 53.0 y 47. 0 respectivamente.

Es fundamental la adopción de decisiones curriculares, organizativas y planes de acción tutorial como elementos fundamentales en la capacidad de la institución para responder a la inclusión socioemocional.

Esta investigación responde a la necesidad de fomentar la educación socioemocional para mejorar las posibilidades de aprendizaje y participación de los alumnos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales; ya que acceden a las mismas oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Así, aunque las administraciones tienen capacidad sobre el marco reformador, evaluador y financiero; las instituciones tienen el margen de acción para hacer cambios operativos (ser más flexibles, revisar sus estrategias metodológicas, el contexto del aula, el trabajo con la sociedad) y reclamar otras reformas necesarias.

En resumen, la FECA UJED necesita hacer que los alumnos se sientan acogidos y que se ayuden unos a otros; procurar que los docentes y los estudiantes se traten con respeto; que exista colaboración entre el profesorado y las familias; que la institución promueva que los docentes y el equipo directivo trabajen juntos; que los docentes planifiquen, revisen y enseñen para promover la colaboración, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos.

Referencias

- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. Londres: Fulton.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (1996). *Creating the conditions for school improvement*. Londres: Fulton.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*, Londres, Falmer.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). *Developing Inclusive Education Systems: What Are Levers for Change?*, en *Journal of Educational Change*, vol. 6, n.º 2.
- Arís Redó, N. (2010). *La educación emocional y la comunicación escolar*. Vivat Academia, (113), Recuperado de <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n113/DATOSS.htm>.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: orealc/unesco.
- Del Tronco, J. (2005). *Guía para apoyar el proceso de proyectos de tesis, maestría en políticas públicas comparadas*. México: facultad latinoamericana de ciencias sociales.
- Hernández Sampieri, R. (2013) *Metodología de la Investigación*, Cuarta Edición. Editorial Mc Graw Hill.
- Vaello Orts, J. (2003). *Resolución de conflictos en el aula*. España: Santillana
- Vaello Orts, J. (2005). *Habilidades sociales en el aula*. España: Santillana.
- Vaello Orts, J. (2006) *Resolución de conflictos en los centros: estrategias y habilidades*. España: Jornadas.
- Vaello Orts, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. España: Santillana

ACERCA DE LOS COORDINADORES



Frine Virginia Montes Ramos, Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Universitario Anglo Español, Maestra en Administración por la Facultad de Economía Contaduría y Administración de la UJED e Ingeniera Industrial por el Instituto Tecnológico de Durango. Apasionada por la educación, actualmente docente de tiempo completo del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No 3 en el área de matemáticas y miembro activo de la REDIE A.C.



Delia Inés Ceniceros Cázares. Doctora en Ciencias de la Educación, por el Instituto Universitario Anglo Español (IUNAES). Maestra en Planeación de la Educación Superior, por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Licenciada en Educación Primaria, por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango (ByCENED). Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica de Durango. Socia Fundadora de la Red Durango de Investigadores Educativos. Profesora del Doctorado en Ciencias de la Educación del IUNAES. Coautora del libro Ejercicios y rúbricas para la investigación educativa (con el Dr. Arturo Guzmán Arredondo). Coordinadora de varios libros de divulgación y autora de varios artículos de investigación publicados en revistas de circulación nacional e internacional.



Cesar Ricardo Aldama Haro, realizó sus estudios profesionales en el instituto de capacitación del magisterio francisco zarco y en la Universidad del Norte de México, sus estudios de maestría en la Universidad España en Durango; orgulloso de su perfil en Educación Física trabajo durante 23 años frente a grupo en la escuela secundaria técnica número 53 y en la escuela secundaria general número 5 en la Ciudad de Durango. Lleva siete años como Coordinador de servicios educativos complementarios en la escuela secundaria técnica número 61.