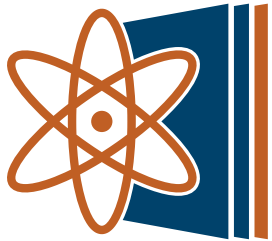


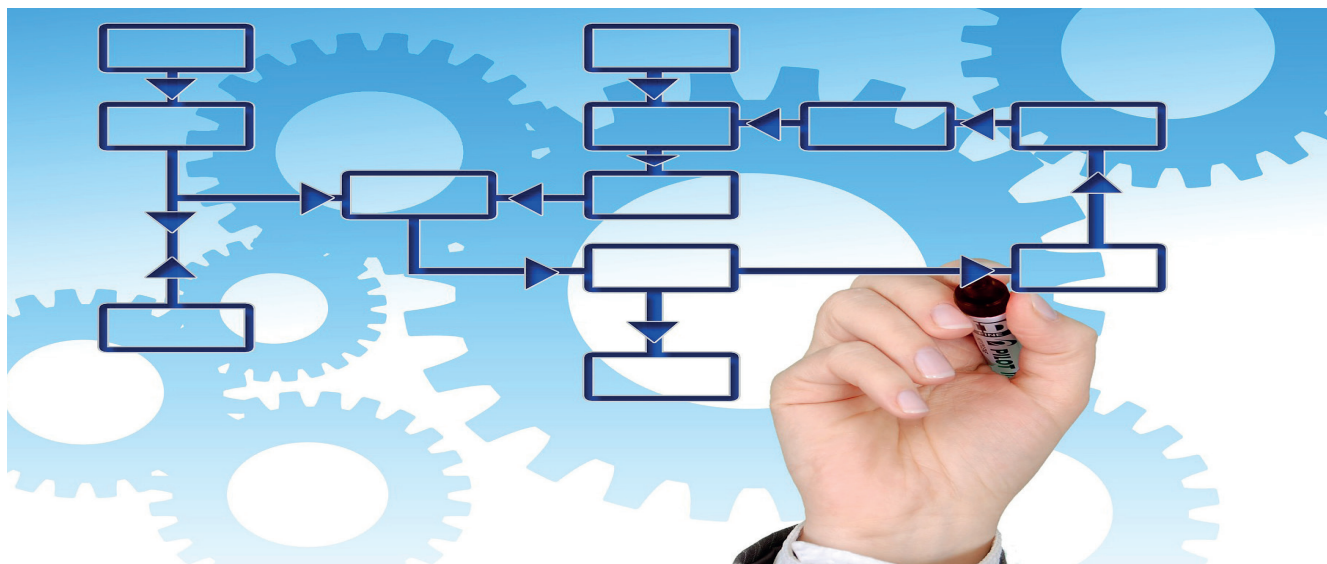
VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD



Revista científica disciplinaria: educación y tecnología

educiencia

Vol. 6
Núm. 1



Tomado de: <https://pixabay.com/es/illustrations/marca-marcador-mano-engranajes-995567/>

Desarrollo de habilidades con el uso de instrumentos tecnológicos y la variación Development of skills with the use of technological instruments and variation

Jemima de Eden Gutiérrez-Salce¹, Evelia Reséndiz-Balderas²

RESUMEN

Este trabajo se llevó a cabo en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. El objetivo consistió en desarrollar habilidades en los estudiantes de 1º de secundaria, a través de instrumentos tecnológicos, para interpretar la variación de situaciones de movimiento, graficarlas y aplicarlo a contextos de la vida cotidiana. Para ello se realizó un cuadernillo de actividades donde estudiantes debían interpretar y graficar situaciones de movimiento, apoyándose con el uso de imágenes con animación de movimiento y el uso de un sensor de movimiento que graficaba en pantalla. Los resultados de este trabajo fueron favorables logrando en cierta medida el objetivo planteado.

Palabras clave: Habilidades, instrumentos tecnológicos, variación, movimiento.

ABSTRACT

This work was carried out in Ciudad Victoria, Tamaulipas, Mexico. The objective was to develop skills in 1st grade of lower secondary school students, through technological instruments, to interpret the variation of movement situations, to graph them and apply it to contexts of daily life. To do this, an activities booklet was created where students had to interpret and graph motion situations, supporting with the use of images with motion animation and the use of a motion sensor that graphed on the screen. The results of this work were favorable, achieving to some extent the stated objective.

Keywords: Skills, technological instruments, variation, movement.

Fecha de recepción: 14/10/2020 **Fecha de aceptación:** 6/11/2020

¹**Autor para correspondencia:** jemimapaloma94@hotmail.com / **Dirección:** Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)/ Estudiante de la Maestría en Gestión e Intervención Educativa de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias Educación y Humanidades (UAMCEH), de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT).

²Profesora de tiempo completo de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Maestra en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa y Doctora en Ciencias con especialidad en Matemática Educativa, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN

INTRODUCCIÓN

A través de los años se ha evidenciado el bajo desempeño de los estudiantes en la matemática escolar, lo cual ha repercutido en los bajos resultados en pruebas de evaluación. Por otra parte, como se sabe, este problema es muy amplio para pretender que los alumnos de un día para otro obtengan buenos resultados en la materia de matemáticas, es por ello importante atacar una parte del problema con el fin de mejorar el aprendizaje y desempeño de los alumnos.

En análisis a pruebas que se aplican a los estudiantes tamaulipecos, como en otros estados, se ha encontrado bajo desempeño en educación básica en matemáticas, prueba de ello es (PLANEA 2018-2019) de una escuela secundaria ubicada en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Los resultados muestran la necesidad de intervenir en ese nivel educativo, ya que la mayoría de los alumnos se encuentran en el nivel I, que es el nivel más bajo (los estudiantes muestran una menor cantidad de aprendizajes). Los alumnos que se encuentran en ese nivel, no han logrado adquirir la habilidad para: traducir al lenguaje algebraico a una situación que se modela con una ecuación lineal, para resolver problemas que implican comparar el volumen de cilindros de manera visual, resolver problemas que implican estrategias de conteo básicas (representación gráfica). Por otra parte, se ha encontrado en educación secundaria y bachillerato que los jóvenes presentan problema al interpretar las gráficas y al usarlas (Saucedo, 2014). Así como, la interpretación gráfica del movimiento con las variables distancias/tiempo, son leídas como trayectorias de movimiento y no así, como una relación de dos variables (Briceño y Cordero, 2012).

En el Programa de estudios de educación secundaria en Matemáticas, en 1º grado en el tema de funciones; sus aprendizajes esperados son (refiriéndose al alumno): analiza y compara situaciones de variación lineal a partir de sus representaciones tabular, gráfica y algebraica.

Interpreta y resuelve problemas que se mode-

lan con estos tipos de variación; lo cual con este trabajo, se espera favorecer (SEP, 2017).

El objetivo de este trabajo es desarrollar habilidades en los estudiantes de 1º de secundaria, a través de instrumentos tecnológicos, para interpretar la variación de situaciones de movimiento, graficarlas y aplicarlo a situaciones de la vida cotidiana. Para ello se realizó un cuadernillo de trabajo con ciertas actividades donde se presentaban ciertas situaciones de movimiento, dichas actividades tomaron como referente del Capítulo 1: *Conozca al señor movimiento*, de los autores Briceño y Cordero, 2015 en el libro; *La Ciencia desde el niño(a)* (Cordero, 2015), se encontró el nivel de complejidad y se adaptó y rediseñó para ser utilizado con estudiantes de secundaria. Como apoyo visual, a esas actividades del cuadernillo se realizó las mismas actividades en *Power Point* la adaptación consiste en tomar imágenes de licencia libre de PIXABAY y se insertaron en diapositivas de Power Point, dándoles movimiento con el botón de animación para hacer más real la situación presentada a los estudiantes de secundaria.

El supuesto de esta intervención es que mientras haya más integración de instrumentos tecnológicos en clase de matemáticas, mayor será el desarrollo de habilidades en los estudiantes de 1º de secundaria, para que puedan tener una interpretación gráfica de situaciones de movimiento.

La teoría que sustenta este trabajo de intervención, es la teoría socioepistemológica o teoría de situaciones de aprendizaje, ya que para este trabajo se pretende que los alumnos desarrollen habilidades a través de instrumentos tecnológicos para interpretar la variación se situaciones de movimiento, graficarlas y aplicarlo a situaciones de la vida cotidiana, se pretende los estudiantes puedan ver que la matemática se encuentra en todas partes y la usamos constantemente. Como menciona Cantoral (2016) sobre la socioepistemología:

Postula que para atender la complejidad de

la naturaleza del saber y su funcionamiento al nivel cognitivo, didáctico, epistemológico y social en la vida de los seres humanos, deberá de problematizar al saber [...] situándolo en el entorno de la vida del aprendiz (individual o colectivo) [...] (p.51).

Por ello, en este trabajo se pretende abordar el tema de variación, en donde a los alumnos se les planteen diversas situaciones de movimiento, de actividades que realizan cotidianamente, por ejemplo, caminar, ya sea lento o rápido, ir y regresar a un lugar a distinta velocidad, entre otros, y graficar su movimiento. No solo se espera realicen esto en el cuadernillo de trabajo, sino que hagan la misma actividad del cuadernillo con su cuerpo, que realicen diversos desplazamientos frente a un sensor de movimiento, el cual hará una gráfica (en pantalla), del movimiento que realice cada alumno frente a él.

Como se sabe, existen muchos temas de matemáticas que la mayoría de los alumnos no lo gran comprender, una de las causas evidentes es que no logran ver el uso de la matemática en su vida diaria, por ello, en este proyecto se preten de además de desarrollar habilidades en los estudiantes en el tema de variación, para que grafiquen, interpreten, entre otros, que los alumnos puedan darle sentido a lo que están aprendiendo en la clase de matemáticas, ver el uso de ella en su vida cotidiana.

Por ello en este proyecto se hace referencia al enfoque socioepistemológico ya que este pone su foco en la práctica social del conocimiento, todo ello con el fin de crear diseños de ello para la intervención didáctica (Cantoral y Farfán, 2008). Por otra parte y en cuanto al uso de herramientas tecnológicas en el aula, en este proyecto se toma a la tecnología como un factor clave para la enseñanza de las matemáticas ya que juega un papel importante no solo en la forma de enseñar y aprender las matemáticas sino en lo que se enseña (Correa, Reséndiz, Salazar y Sánchez, 2016).

Uno de los enfoques teóricos en investigación para la integración de la tecnología digital en la educación matemática es la aproximación instrumental, la cual señala que todo aprendizaje con noción matemática esta mediado por instrumentos, esto ocurre con el saber matemático, las acciones del profesor, el conocimiento construido por el alumno, la organización de la clase y el uso didáctico del instrumento (Santacruz, 2009).

En otras palabras, el enfoque de aproximación instrumental, se preocupa por los aspectos instrumentales de la actividad de uso de una herramienta tecnológica por parte de un sujeto en un contexto educativo, se encarga de formar artefactos en instrumentos de actividad matemática.

METODOLOGÍA

Método: Este trabajo realizado con el método cualitativo, llevado a cabo en la Escuela Secundaria Federalizada No.1 “Dr. Norberto Treviño Zapata” turno matutino, ubicada en Ciudad Victoria Tamaulipas. Se hizo entrega a los estudiantes de 1ºC un cuadernillo de actividades en donde se presentaron ciertas situaciones de variación de movimientos y los estudiantes debían describir, graficar e interpretar dicho movimiento.

Como estrategia fundamental para este proyecto se establece la siguiente: Desarrollo de habilidades para interpretar y graficar situaciones de movimiento en el grupo de 1ºC de secundaria. Para el logro y realización de esta estrategia, se implementa una serie de actividades que estimulen en los estudiantes el desarrollo de habilidades para la interpretación gráfica de situaciones de movimiento en hoja de papel y a través del uso de la Tecnología Educativa, en un salón de primer año de la Escuela Secundaria Federalizada N°1 “Dr. Norberto Treviño Zapata” turno matutino, Ciudad Victoria Tamaulipas, en clase de matemáticas.

Se hizo un informe de selección, cambios de actividades, y rediseño de actividades del Capítulo 1: *Conozca al señor movimiento*, de los

autores Briseño y Cordero, 2015 en el libro; La Ciencia desde el niño(a) (Cordero, 2015). En donde se presentan diversas situaciones de movimiento. Con base en ello se crea un cuadernillo de trabajo con 10 actividades, una vez seleccionadas y rediseñadas las actividades sobre el tema de variación, se imprimieron en hoja de papel, 18 páginas a blanco y negro, y 41 copias para cada repartir a cada uno de los alumnos.

Para ello también se incluye un trival (diapositivas de Microsoft *Power Point*) con 10 actividades animadas con imágenes clasificadas, que sirvan como apoyo a las situaciones de movimiento que se presentan en cada uno de los cuadernillos de trabajo. Para este trabajo, se cuenta con recursos materiales como, aula equipada con proyector (cañón), mesa bancos, pantalla, espacio adecuado para interactuar, cortinas en el salón, cosas con las cuales cuenta la Escuela Secundaria Federalizada No.1 “Dr. Norberto Treviño Zapata”. Por otra parte, la interventora cuenta con los siguientes recursos; un tripié para colocar el sensor de movimiento, un sensor de movimiento, una calculadora CASIO con los respectivos cables y elementos para poder realizar los gráficos y pasar dichos gráficos de la calculadora a la laptop en aplicación Screen Receiver y de la laptop a proyección en pantalla mediante el proyector.

También se cuenta con una laptop con la aplicación instalada de Screen Receiver (para poder proyectar los gráficos que realice el sensor), la aplicación se Microsoft *Power Point*, y se cuenta con el cable HDML para poder proyectarlo en pantalla mediante el proyector, así mismo se cuenta con un celular Smartphone para tomar fotos y videos de la realización de cada una de las actividades por los estudiantes, tanto en el cuadernillo como en el uso del sensor de movimiento.

Procedimiento de la intervención: Se entregó un cuadernillo de trabajo a los alumnos con actividades, rediseñadas del Capítulo 1: *Conozca al señor movimiento* (Cordero 2015), se presen-

taron situaciones de movimiento, posteriormente se mostraba en pantalla (mediante cañón y laptop) el trayecto de la actividad (con imágenes de un personaje llamado “Victoria”, con animación de movimiento en diapositivas de *Power Point*), los alumnos debían responder en el cuadernillo la descripción del movimiento visto en pantalla (del trayecto de Victoria).

En otras actividades del cuadernillo los alumnos tenían que dibujar una gráfica en un plano cartesiano del movimiento que se les presentaba en pantalla, posteriormente se utilizaba un sensor de movimiento en el cual los alumnos se desplazaban frente a él, de un lugar a otro caminando a distinta velocidad o deteniéndose en una parte del trayecto, según la actividad lo marcaba y en pantalla a través de la aplicación Screen Receiver se dibujaba la gráfica de su movimiento, así los alumnos podían corroborar si la gráfica que habían hecho antes de utilizar el sensor de movimiento, les había quedado parecida a esa; así mismo los alumnos respondían ciertas preguntas de la actividad como: ¿En dónde hizo más tiempo Victoria, al ir o al regresar? ¿Cómo se ve en la gráfica el hecho de que Victoria estuvo detenida? Entre otros.

RESULTADOS

Este trabajo se aplicó a estudiantes de la Escuela Secundaria Federalizada No.1 “Dr. Norberto Treviño Zapata” turno matutino, a los alumnos de 1ºC, en Ciudad Victoria Tamaulipas. Al momento de presentarles a los alumnos de 1ºC el cuadernillo de trabajo o situación de aprendizaje, se pudo observar que los alumnos no sabían cómo graficar en un primer momento, pero después al presentarles la misma situación del cuadernillo mediante diapositivas, de una situación de movimiento de la vida cotidiana como es, una niña caminando a cierta velocidad hacia un árbol (esta imagen o diapositiva teniendo animación) los estudiantes podían comprender más de que se trataba y con mayor facilidad graficaban la situación que se les mostraba, posteriormente al utilizar el sensor de movimiento y ellos realizar con su propio cuerpo el movimiento que se presentaba en la

actividad del cuadernillo y en la diapositiva, podían verificar si su grafica se veía igual de la que el sensor mostraba en pantalla.

Al principio hubo muchos que corregían su gráfica después de utilizar el sensor y comprobar cómo quedaría, pero después de utilizar varias veces el sensor, podían realizar con mayor facilidad los gráficos antes de comprobarlos con su propio movimiento. Esto muestra que evidentemente los alumnos fueron desarrollando esa habilidad para poder interpretar anticipadamente cómo quedaría la gráfica en cada una de las actividades del cuadernillo, algunos llegaron al grado de poder identificar cuando algún gráfico de sus compañeros no era el apropiado a la situación de movimiento presentada.

Por otra parte, los alumnos tenían cierto conocimiento sobre el tema de variación de movimiento ya que podían describir con palabras, pero no tenían la idea de cómo graficar un movimiento, pero a través del uso de los instrumentos tecnológicos pudo ser posible, también se encontró, los alumnos no tienen la noción de las variables distancia/tiempo pero pudieron graficar e interpretar la forma en la que se dibujan ciertos movimientos.

En el cuadernillo de trabajo presentado a los alumnos con el propósito de tener evidencia escrita de su interpretación y análisis de las situaciones de movimiento presentadas, se encontró lo siguiente en sus respuestas.

Se presentó una actividad de inicio, como la siguiente:

Actividad de inicio: “La carrera”

En una escuela secundaria un maestro quiere

mostrar a sus alumnos la importancia de cuidarse y hacer ejercicio, por lo cual realiza una carrera con algunos de sus estudiantes de 1º año, elige a 4 estudiantes: Juan, Ana, Jimena y Daniel. El maestro lleva a todos sus alumnos al patio de la escuela, coloca una señal de inicio de la carrera y final de la carrera, en total son 100 metros que recorrerán. El maestro explica las reglas de la carrera, diciendo que; lo importante no es ganar sino hacer todo el recorrido cada quien a su paso, y la carrera empieza.

*Mira la siguiente diapositiva que muestra (con animación de movimiento), cómo fue el recorrido de cada uno de los estudiantes. Responde las siguientes preguntas sobre cómo fue el movimiento (inicio, durante y final de la carrera, si iban lento, rápido, entre otros) de Juan, Ana, Jimena y Daniel en el trayecto:

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Juan?

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Ana?

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Jimena?

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Daniel?

Aquí los estudiantes debían dar respuesta a las cuatro preguntas y contestaron lo siguiente:

A continuación se presentará la respuesta que escribieron la mayoría de los estudiantes, comparando aquí la de dos alumnos que representan el ejemplo de la mayoría de las respuestas encontradas.

Alumno a

■ Figura 1. Respuesta de alumno a.
Figure 1. Student response a.

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Juan? lento y rapido.

Alumno b

■ Figura 2. Respuesta de alumno b.

Figure 2. Student response b.

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Juan? al principio fue a mediación y al ultimo fue rapido.

La mayoría de los estudiantes en la primera pregunta. Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Juan? respondieron que inició su recorrido lento y después fue rápido (ejemplo, alumno a), otros alumnos fueron más específicos en la descripción del

recorrido y respondieron que al principio fue a mediación o medio rápido y al último fue rápido (ejemplo alumno b).

Alumno a

■ Figura 3. Respuesta de alumno a.

Figure 3. Student response a.

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Ana? Primero fue demasiado lento y después muy rapido.

Alumno b

■ Figura 4. Respuesta de alumno b.

Figure 4. Student response b.

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Ana? al principio fue lento y al ultimo fue rapido.

En la segunda pregunta. Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Ana? algunos de los estudiantes respondieron como el estudiante a, primero fue demasiado lento

y después muy rápido, otros escribieron que al principio fue lento y al último fue rápido.

Alumno a

■ Figura 5. Respuesta de alumno a.

Figure 5. Student response a.

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Jimena? Primero rapido y al final despacio.

■ Figura 6. Respuesta de alumno b.

Figure 6. Student response b.

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Jimena? al principio fue muy rápida y al último regreso lento.

En la tercer pregunta. Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Jimena? Algunos estudiantes respondieron como el alumno a, sobre el recorrido de Jimena, que primero

fue rápido y al final despacio, otros respondieron como el alumno b, que al principio de su recorrido fue muy rápido y al último regresó lento. Alumno a

■ Figura 7. Respuesta de alumno a.

Figure 7. Student response a.

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Daniel? primero rápido y después regreso poco rápido porque después se detuvo y fue lento.

Alumno b

■ Figura 8 Respuesta de alumno a.

Figure 8. Student response a.

Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Daniel? al principio fue rápido y después fue lento y se paró a meditación se fue más lento.

En la cuarta pregunta. Describe, ¿cómo fue el movimiento durante el recorrido de Daniel? respondieron que primero fue rápido y después regresó poco rápido porque después se detuvo y fue lento (ejemplo alumno a), otros respondieron que al principio fue rápido y después lento y se paró a meditación y se fue más lento (ejemplo alumno b).

En esta actividad de inicio se puede observar que los alumnos tienen en claro la noción de velocidad, es por ello que no tuvieron ninguna dificultad al momento de escribir sus respuestas, ya que en ellas señalan que tan rápido o lento fueron los recorridos de Juan, Ana, Jimena, y Daniel. La similitud o diferencia que se encontró en esta actividad es que algunos

alumnos fueron más específicos en describir la velocidad de cada recorrido, pero a grandes rasgos las respuestas fueron muy similares en los cuadernillos de trabajo de los 39 alumnos. A continuación se presenta la actividad 1.

Victoria y el Observador

En la siguiente imagen se muestra un personaje que llamaremos el Observador y que representará el origen del sistema cartesiano. El observador se toma como punto inicial, a partir del cual se calcula la distancia de Victoria (una joven como tú) al desplazarse hacia un árbol en un tiempo transcurrido.

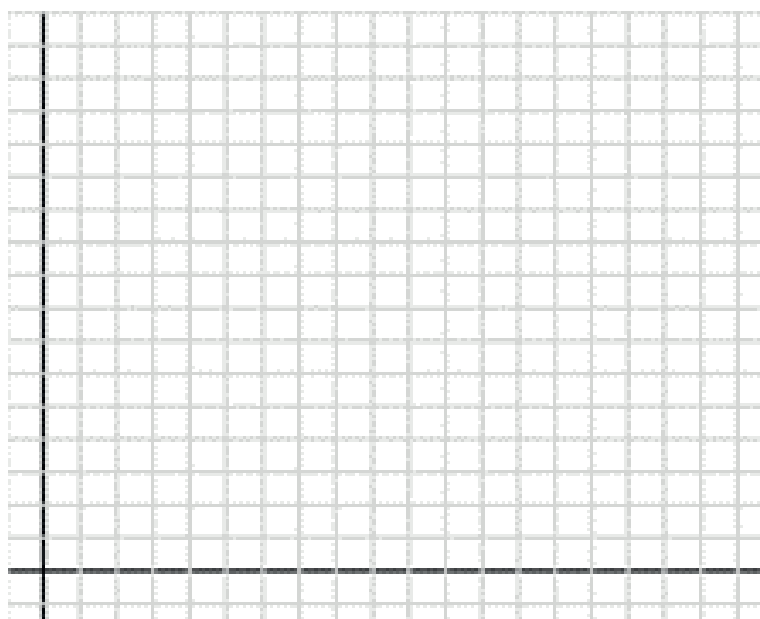
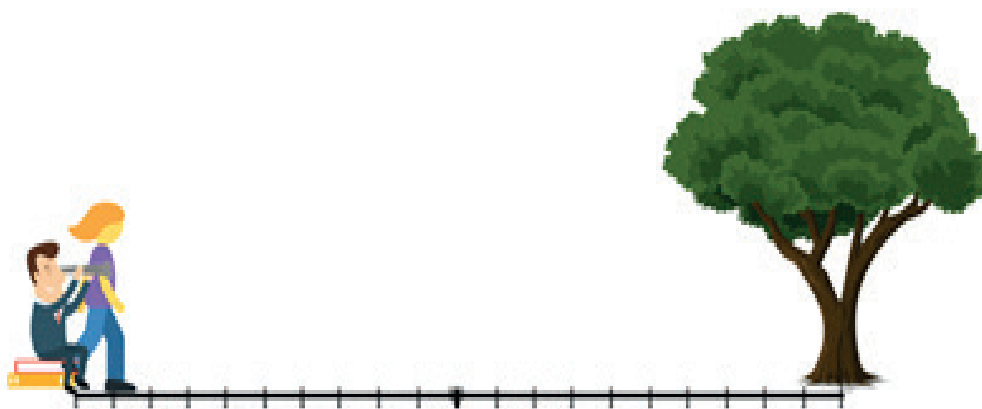
Para estas actividades el Observador es el padre de Victoria: quien representará el inicio del recorrido que ella realiza. El recorri-

do se lleva a cabo en un campo que se encuentra cerca de la casa de los abuelos de Victoria.

Actividad 1

En la actividad 1, Victoria hace un recorrido partiendo desde el observador, va caminando a una velocidad considerable hasta llegar al árbol, se da la vuelta y regresa hacia el observador con la misma velocidad con la que llegó. *Mira la siguiente diapositiva que muestra (con animación de movimiento), cómo fue el recorrido de Victoria. ¿Cómo sería la gráfica del movimiento que realizó Victoria?

Dibújala en el siguiente plano cartesiano. Antes de empezar con el análisis de la actividad 1, cabe recalcar que primero se procedió a que cada alumno leyera las instrucciones de la actividad, posteriormente se le mostraba en diapositivas con animación de movimiento, el recorrido que realiza Victoria, quien es el personaje principal de estas actividades, y después los estudiantes procedían a graficar en el plano cartesiano según entendieran, y por último se utilizaba el sensor de movimiento para que un estudiante pasara al frente e imitara el movimiento del recorrido de Victoria y en pantalla se mostraba como debería quedar la gráfica

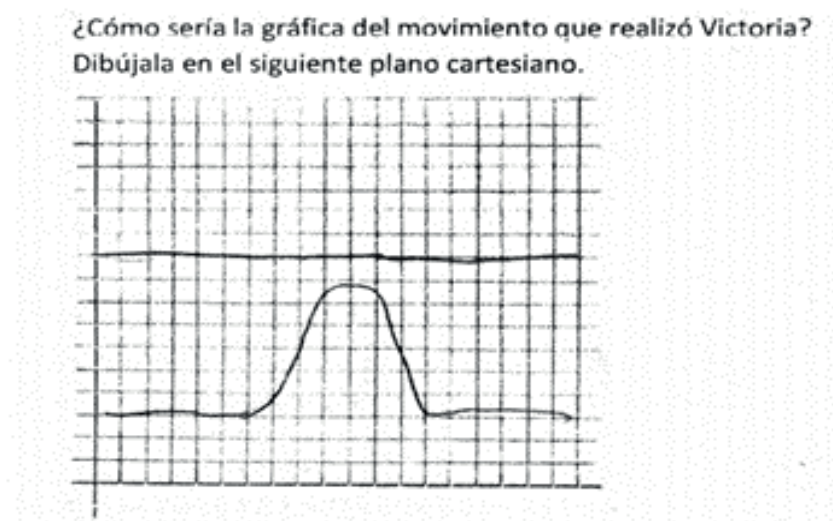


y así corroborar con la gráfica que habían realizado antes los alumnos para validar conjeturas. A continuación se presentan las gráficas que hicieron los alumnos en respuesta a la pregunta de la actividad 1, sobre ¿Cómo sería la gráfica del movimiento que realizó Victoria?

Alumno a

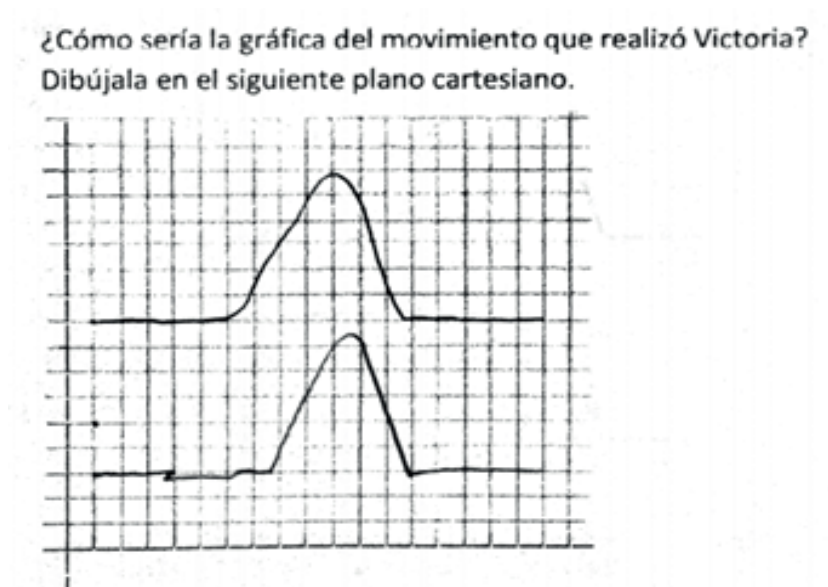
■ Figura 9 Respuesta de alumno a.

Figure 9. Student response a.



■ Figura 10. Respuesta de Alumno b.

Figure 10. Student response b.



Esta gráfica (alumno a) representa a la mayoría de los estudiantes, ya que hicieron una gráfica en forma de línea recta, en un primer momento, pero después al utilizar el sensor de movimiento pudieron observar que la gráfica queda en forma de montaña, y así la graficaron después.

Alumno b Solo algunos cuantos alumnos (como

es el caso del alumno b), pudieron graficar en un primer momento el movimiento de Victoria en forma de montaña, en plano aparecen dos gráficas ya que una fue hecha por ellos antes de utilizar el sensor, y otra después de hacerlo, esto para que ellos vieran la diferencia entre su gráfica inicial a la posterior.

Cómo se puede observar solo algunos pocos alumnos como es el caso del alumno b, tienen cierta noción de cómo se forma una gráfica con determinado movimiento o velocidad, pero como se puede observar en el alumno b, desconocen que la gráfica empieza desde el punto cero, es por ello que probablemente empezaron a graficar en donde ellos creyeron conveniente.

En el caso del alumno a, que representa a la mayoría de las respuestas de los estudiantes si tenían un desconocimiento mayor de cómo se podría formar una gráfica con determinado movimiento.

Estos solo son algunos ejemplos de actividades del cuadernillo que respondieron los alumnos de 1°C, y a través del análisis a las respuestas de los estudiantes en cada una de las actividades del cuadernillo de trabajo, se puede decir que lograron desarrollar en cierta medida la habilidad para interpretar la variación de las situaciones de movimiento, graficarlas y a través del uso del sensor y de su propio cuerpo para realizar los movimientos pudieron aplicar ese conocimiento en una situación real o de la vida cotidiana como es el caminar, a distinta velocidad.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos confirman que al hacer uso de instrumentos tecnológicos apropiados sirviendo como apoyo en temas impartidos en clase de matemáticas, no solo existe motivación de los estudiantes por aprender e utilizar los instrumentos, sino que en verdad logran una mejor comprensión del tema. Antes de mencionar las reflexiones y conclusiones de este proyecto, se exponen algunos trabajos que se han encontrado con cierta similitud a este proyecto, en los cuales se

realiza el uso de instrumentos tecnológicos en el proceso de aprendizaje de las matemáticas.

En un trabajo titulado, Reflexión didáctico-matemática de profesores en formación inicial a través del diseño de tareas matemáticas; cuyo objetivo es mostrar el diseño y el análisis de una actividad didáctica que promueve el desarrollo de conocimientos didáctico-matemáticos en futuros profesores de secundaria de matemáticas sobre el tema variación lineal. En sus resultados se revela la necesidad de planear este tipo de tareas para favorecer conocimientos didáctico-matemáticos en futuros profesores (Herrera y Dávila, 2020).

En ese trabajo se utilizan algunos recursos didácticos para enseñar a los profesores actividades que pueden exponer a sus alumnos, por otra parte se hace mención al uso de la herramienta tecnológica como es GeoGebra, entre otros. Cabe resaltar que aquí se realiza la necesidad de hacer más didáctica (atractiva, diferente, no ordinaria) la clase de matemáticas para este tipo de temas ya que no solo será atractivo para los alumnos sino que existe mayor probabilidad de que estos aprendan lo requerido por el simple hecho de que algo no común en clase llamará su atención.

Por otra parte, en un trabajo titulado Percepciones hacia el uso de la tecnología en la enseñanza de las matemáticas en estudiantes normalistas. El estudio forma parte del diagnóstico de una investigación titulada: Uso de la tecnología para fomentar el álgebra temprana, en el que se busca conocer las percepciones de estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria. Los resultados que se obtuvieron evidencian una gran oportunidad de desarrollar actividades que ayuden a los estudiantes para incorporar la tecnología, y por otra parte se encuentra la limitante de que en ocasiones no todos los docentes incorporan las tecnologías y muchas veces estas son de un alto costo (Ibarra y Rodríguez, 2020).

En estos dos trabajos se puede rescatar que efectivamente el incorporar el uso de la tecno-

logía en la clase de matemáticas se obtienen más resultados positivos que negativos, por otra parte se necesita realizar un esfuerzo por incorporarlas.

En el caso de esta intervención al hacer uso de instrumentos tecnológicos en una clase de matemáticas con alumnos de 1° en el tema de variación, mediante una situación de aprendizaje para que desarrollaran habilidades para interpretar la variación de situaciones de movimiento, graficaran y vieran el significado o el uso de la matemática en la vida cotidiana, funcionó. Ya que, se pudo observar como los estudiantes en un inicio no sabían cómo graficar la situación de movimiento que se presentaba, pero al momento de representar el trayecto marcado en el cuadernillo de trabajo, por medio de diapositivas con imágenes representando el movimiento que venía en la actividad, podían entender cómo quedaría la gráfica, por otro lado, al hacer uso del sensor de movimiento podían corroborar si su gráfica había quedado bien.

Esos eran los pasos primero los alumnos en el cuadernillo de trabajo leían la actividad o situación que se presentaba de algún trayecto de una persona, posteriormente veían esa representación por medio de diapositivas en Power Point donde mostraba con animación de movimientos los trayectos, por ejemplo, una imagen de una niña caminando de manera rápida hacia un árbol y regresar al inicio de su recorrido caminando lento, después ellos tenían que graficar ese movimiento y posteriormente con el uso del sensor, participaba uno de los alumnos, se posicionaba frente al sensor e imitaba el trayecto de la niña de la actividad presentada, el alumno(a) de secundaria caminaba a cierta distancia imaginando que camina hacia el árbol lo hace de manera rápida y regresa de manera lenta.

Así al usar varias veces el sensor, y continuar con las actividades del cuadernillo, los estudiantes podían graficar antes de utilizar el sensor y decir cómo quedaría la gráfica, eso mostró un desarrollo en sus habilidades para interpretar las situaciones de movimiento y poder graficarlas.

Como se sabe, los instrumentos tecnológicos son atractivos a las nuevas generaciones, con el simple hecho de haberlos usado en clase de matemáticas (lo cual, no es muy común), provocó interés en los estudiantes por el tema, comprendieron mejor las actividades, aprendieron a graficar en un plano cartesiano, pudieron ver el uso de la matemática, en este caso cuando se ponían frente al sensor y realizaban los movimientos con su propio cuerpo y observaban cómo se graficaba su propio trayecto, entre otros.

Dados esos resultados favorables de este trabajo, se pretende continuar dando a conocer estas actividades con el uso de instrumentos tecnológicos a los demás grupos de dicha escuela secundaria, para que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para su aprendizaje.

En este proyecto se cree que la tecnología es un factor clave para la enseñanza de las matemáticas, como mencionan en Correa, et al. (2016), respecto a la tecnología “influye no sólo en la forma que se enseñan y aprenden las matemáticas, también desempeña un papel importante respecto a qué se enseña y cuándo aparece un tema en el currículo” (p.21).

En este proyecto se pudo comprobar que, efectivamente, al implementar la tecnología en el salón de clases en materia de matemáticas, no solo hace más atractiva la clase sino que puede provocar ese aprendizaje que se desea los estudiantes obtengan.

Las limitantes de este proyecto es que se realizó con solo un grupo (salón) de alumnos de 1° de secundaria, los cuales cuentan con poco conocimiento sobre el tema, por ello se recomienda implementarse también con alumnos de 2° y 3° para ver cuál es su aprendizaje en situaciones como esta y pueda servirles para enriquecer su conocimiento.

REFERENCIAS

Briceño, E., y Cordero, F. (2012). Un estudio del uso de tecnología en situaciones de modelación del movimiento. *Memorias del Primero Coloquio*

de Doctorado, pp.203-212. Cinvestav-IPN, México.

Briceño, E., y Cordero, F. (2015). Conozca al Sr. Movimiento. Actividades de interpretación gráfica de movimiento. En *La ciencia desde el niño(a): porque el conocimiento también se siente* (pp. 47-60). Barcelona: Gedisa.

Cantoral R., y Farfán, R. (2008) Socioepistemología y matemáticas. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* Vol. 21, pp.740-753. Recuperado de: <https://www.clame.org.mx/documentos/alme21.pdf>

Cantoral, R. (2016). *Teoría Socioepistemológica de la matemática educativa: estudios sobre la construcción social del conocimiento*. México: Gedisa.

Correa Gutiérrez, S., Reséndiz Balderas, E., Salazar Blanco, M., y Sánchez Gutiérrez J. (2016). *Diseño de objetos de aprendizaje de matemáticas básicas (Geometría)*. México: Pearson.

Herrera García, K., y Dávila Araiza, M. (2020) Reflexión didáctico-matemática de profesores en formación inicial a través del diseño de tareas matemáticas. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, Vol. 33 (1), pp.580-590. Recuperado de: https://www.clame.org.mx/documentos/alme33_1.pdf

Ibarra Cruz, S., y Rodríguez Gómez, J. (2020). Percepciones hacia el uso de la tecnología en la enseñanza de las matemáticas en estudiantes normalistas. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, Vol. 33 (1), pp.698-706. Recuperado de: https://www.clame.org.mx/documentos/alme33_1.pdf

Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes PLANEA (2019). *Resultados ciclo escolar 2018-2019*. México: Secretaría de Educación Pública.

Santacruz Rodríguez, M. (2009). *La gestión del profesor desde la perspectiva de la mediación instrumental*. 10° Encuentro Colombiano de matemática educativa. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/12341336.pdf>

Saucedo, A. (2014). *La modelación como eje para la implementación de un laboratorio tecnológico en un aula de bachillerato*. (Tesis de maestría no publicada), Universidad Autónoma de Zacatecas, México.

Secretaría de Educación Pública. Programa de estudios (2017). *Matemáticas. Educación secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/illustrations/auditor%C3%ADa-informe-verificaci%C3%B3n-4576720/>

Socioformación y evaluación institucional en Bachillerato Socioformation and institutional evaluation in Baccalaureate

Hugo Isaías Molina-Montalvo*

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito analizar, mediante el enfoque de la socioformación, la percepción del personal docente, administrativo y directivo de un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario sobre la evaluación institucional que realiza el Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior. El diseño fue de tipo anidado o incrustado concurrente de modelo dominante. Se trabajó con 22 participantes, 11 hombres y 11 mujeres, con puestos docentes, administrativos y directivos. El instrumento utilizado consistió en 26 ítems, y se elaboró a partir de tres categorías para el análisis del trabajo colaborativo en las instituciones educativas: desempeño sinérgico, actuación con metacognición y la interacción con comunicación asertiva. Se logró concluir que existe una predominante percepción positiva acerca de la importancia del trabajo colaborativo y las experiencias significativas que se han obtenido de ello, así como del impacto que tienen las evaluaciones del PC-SINEMS en el rendimiento académico de los estudiantes, en tanto que la función directiva, la infraestructura y la falta de compromiso fueron identificados como áreas de oportunidad en la evaluación institucional.

Palabras clave: Evaluación, trabajo en equipo, bachillerato.

ABSTRACT

The purpose of this paper was to analyze, from a socio-formative approach, an institutional evaluation performed by the Council for the Evaluation of Upper Secondary Education. The evaluation assessed the perceptions of the teaching, administrative and management staff of the Agricultural Technological Highschool Center. The design was a concurrent nested or embedded dominant model. There were 22 participants (11 men and 11 women) with teaching, administrative and managerial positions. The instrument used here consisted of 26 items and was developed based on three categories of collaborative work in educational institutions: synergistic performance, performance with metacognition and interaction with assertive communication. It was concluded that there is a predominating positive perception regarding the importance of significant experiences gained through collaborative work and regarding the impact of PC-SINEMS evaluations on student academic performance. Managerial function, infrastructure and commitment were identified as areas of opportunity in the institutional evaluation.

Keywords: Evaluation, group work, upper secondary.

Fecha de recepción: 25/05/2020 Fecha de aceptación: 26/06/2020

*Autor para correspondencia: himolina@docentes.uat.edu.mx/Dirección: Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)/profesor de Tiempo Completo en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el sistema educativo mexicano ha implementado diversos cambios buscando ofrecer una educación de calidad a la población. De los cambios más significativos podemos resaltar el realizado por el ex presidente Felipe Calderón, en el año 2011, en donde se integró como obligatoria la educación media superior en el artículo tercero constitucional. De igual forma, es importante mencionar el último cambio realizado al artículo tercero por el también ex presidente de los Estados Unidos Mexicanos, Enrique Peña Nieto, el cual incorpora la palabra calidad dejando en claro que todas las instituciones encargadas de brindar educación a la población deben garantizarla en su servicio. (Diario oficial de la Federación, 2012).

Lo anterior llevó al sistema educativo a demostrar la importancia que tiene la educación media superior, pues la educación se debe entender como un proceso formativo en los individuos permitiendo que estos adquieran el conocimiento, habilidades y destrezas para que llegue a realizar una función específica durante su vida. León (2007) menciona que la educación debe ocupar un lugar importante en la vida de los seres humanos y que esta va cambiando con el paso del tiempo con el fin de buscar la perfección y seguridad del ser humano.

En este sentido, la manera en la que la educación media superior busca garantizar educación de calidad es mediante la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) (SEP, 2017), la cual consiste, precisamente, en resolver los principales problemas de este nivel por medio de la creación del Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB), hoy llamado Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (PC-SINEMS), el cual tuvo como base cuatro pilares (Cázares y Gallardo, 2010):

- Un marco curricular común (MCC) con base en competencias. Articula las distintas opciones de educación media superior al comprender una serie de desempeños terminales expresados como competencias genéricas, competencias disciplinares básicas, competencias

disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo).

- Definición y regulación de las modalidades de oferta. La RIEMS contempla la definición precisa de las distintas modalidades que ofertan las instituciones de educación media superior (escolarizada, no escolarizada y mixta).
- Mecanismos de gestión (profesionalización de los servicios educativos). Formación y actualización de la planta docente; Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos; Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento; Profesionalización de la gestión escolar; Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas y; Evaluación para la mejora continua.
- Certificación complementaria del SNB. El SNB otorga una certificación complementaria que, además de contribuir al logro de la calidad educativa ayuda a mejorar la cohesión entre las distintas instituciones de educación media superior a través de una identidad compartida de bachillerato.

A su vez, la institución objeto de estudio en la presente investigación, ofrece un servicio educativo de bachillerato tecnológico con una duración de tres años, el cual prepara a los estudiantes de una forma bivalente: por un lado, les forma para continuar sus estudios de nivel superior, y por otro lado para recibir formación profesional ya que otorga una carrera técnica que los prepara para su inserción en el mercado laboral. Cabe mencionar que esta institución pertenece al PC-SINEMS (antes SNB) y se encuentra ubicada en el nivel III.

De tal forma que, el presente trabajo tuvo como objetivo conocer los factores que inciden en la evaluación institucional del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario desde un enfoque socioformativo, siendo éste un enfoque poco utilizado en dicha evaluación. Asimismo, se buscó determinar las fortalezas y áreas de oportunidad por medio del análisis de la percepción de docentes, administrativos y

directivos, buscando con ello contribuir en la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad de dicha institución.

II. MARCO TEÓRICO

En toda institución educativa es fundamental contar con procesos de evaluación, ya que éstos permiten “emitir juicios de valor que sirvan de base para tomar decisiones que permitan la mejora institucional” (Martínez, 2016, p.15). La evaluación institucional hace referencia a las prácticas, métodos, y conocimientos desarrollados en el transcurso de los años con la finalidad de mejorar las instituciones para que estas puedan alcanzar sus objetivos y fortalecer la calidad de sus actividades. Una evaluación institucional deseable debe surgir de una necesidad de mejora continua y tener como finalidad alcanzar el perfeccionamiento de la institución, pero para lograrlo es necesario que la evaluación abarque al alumno, personal docente, administrativo y la alta dirección. Asimismo, es de suma importancia tener en cuenta que la evaluación se realiza en función de ciertas normas o modelos establecidos. (Carillo, 2008; Valenzuela, 2004; Rodríguez, 1998)

La evaluación institucional ha llegado a los diferentes niveles de educación, principalmente partiendo de la idea de que por medio de esta se puede elevar la calidad de las instituciones, tal es el caso de la educación media superior en México, en donde gracias a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y a la creación del Sistema Nacional de Bachilleratos (SNB) se ha mejorado la calidad de los servicios en los centros educativos, puesto que las instituciones se alinean a los indicadores de calidad establecidos (Cáceres, Pérez, Chong, y De la Rosa, 2016).

En este sentido, para que una institución de nivel medio superior se considere de calidad debe pertenecer al PC-SINEMS y para ingresar a este las instituciones deben ser evaluadas por el Comité para la Evaluación de la Educación Media Superior (COPEEMS), el cual tiene como función evaluar:

1. La normativa del plantel
2. El currículo
3. Los programas de orientación
4. El personal docente
5. El perfil del director
6. Los servicios escolares
7. Las instalaciones

Asimismo, es el encargado de otorgar un reconocimiento a las instituciones que logren su ingreso al PC-SINEMS (COPEEMS, 2016). El PC-SINEMS está integrado de cuatro niveles, que van del IV al I, siendo este último el más alto y exigente pues para que una institución logre establecerse en el nivel I debe cumplir con ciertas características, relacionadas con los siete aspectos mencionados anteriormente, en el proceso de evaluación, pero al mismo tiempo sus estudiantes deben obtener resultados satisfactorios en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) por ser este el establecido por COPEEMS. (COPEEMS, 2016). Dicha evaluación, es una prueba estandarizada que está diseñada para obtener información sobre el logro académico de las escuelas y de los estudiantes, esta prueba abarca áreas como la comprensión lectora y matemáticas la cual consta de 50 reactivos para comprensión lectora y 60 para matemáticas. (SEP, 2017 b)

Por su parte, la socioformación es un enfoque que fue propuesto por Sergio Tobón a finales de los años 90 (CIFE, 2013), buscado con este asegurar la formación humana integral. En la actualidad este enfoque tiene como objetivo orientar la formación de los ciudadanos a partir del contexto, trabajo colaborativo, el proyecto ético de vida, el emprendimiento, la gestión y co-creación de los saberes teniendo como base las tecnologías de la información y la comunicación. (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015); asimismo, es un enfoque que se apoya en el socioconstructivismo y en el pensamiento complejo el cual busca atender las necesidades y los retos de la sociedad por medio del talento humano promoviendo su esencia, desarrollando sus potencialidades desde su actuar en el papel en que se desempeñen. (Tobón, 2012)

De igual forma, éste enfoque se puede definir como una perspectiva educativa que se orienta a la formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de problemas del contexto, en un marco de trabajo colaborativo, considerando el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, el emprendimiento mediante proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición (Tobón, et.al, 2015).

En este sentido, para poder realizar un análisis del trabajo evaluativo en las instituciones educativas Tobón (2013) propone que el trabajo colaborativo debe contar con 6 puntos fundamentales.

- Acuerdo de una meta.
- Actuación con un plan de acción
- Desempeño sinérgico
- Actuación con metacognición
- Responsabilidad personal
- Interacción con comunicación asertiva

De estos seis puntos fundamentales se decidió profundizar en 3 categorías, ya que por medio de estas se pretenden analizar los factores que los docentes, directivos y administrativos perciben como importantes en los procesos evaluativos realizados en su institución, así como en sus resultados finales. Estos tres puntos son:

1)Desempeño sinérgico: hace referencia al desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos para el logro de una meta en común por medio de la interacción y distribución de los roles, buscando que sean flexibles, móviles y que se alternen en los estudiantes conforme a los retos.

2)Actuación con Metacognición: se basa en un proceso de mejoramiento continuo para alcanzar unas metas mediante una reflexión en torno a lo que se hace para sí prevenir, corregir y reconocer errores a tiempo.

3)Interacción con comunicación asertiva: se trata del desarrollo de habilidades de comunicación en el trabajo colaborativo poniendo en práctica el saber escuchar, resolución de con-

flictos, negociación y acuerdos.

Por lo tanto, el enfoque de la socioformación se propone como una manera de coadyuvar en la búsqueda de la calidad de instituciones educativas, la calidad de los resultados evaluativos e incluso la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, ya que existen factores institucionales que intervienen en el rendimiento de los estudiantes tales como: académicos, de infraestructura, psicosociales y administrativos (García, 2001; McKenzie y Schweitzer, 2001, citados en Becerra y Reidl, 2015). Para lograrlo es necesario trabajar de manera colaborativa, entendiendo como trabajo colaborativo lo que señala Tobón (2013b, p.15) “proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado uniendo sus fortalezas y trabajando con comunicación asertiva”, pues solo trabajando en conjunto con los diversos actores educativos, y con el compromiso de los mismos, es que se puede mejorar la calidad de los planteles.

En relación a la importancia del desempeño sinérgico en instituciones educativas, Díaz y Delgado (2015), diseñaron un modelo de competencias gerenciales para directivos de instituciones educativas de nivel secundaria, y encontraron que es importante la existencia de redes de apoyo y cooperación, así como el desarrollo de sinergias para la consecución de objetivos y metas institucionales. Por su parte, Jiménez (2009), propone éste tipo de desempeño, incluso, como una estrategia de trabajo en instituciones educativas, estableciendo la importancia de transitar del mero trabajo en grupo a un verdadero trabajo en equipo, en el que todos vayan en la misma dirección, lo cual propicia un clima organizacional propenso al mejoramiento continuo, permitiendo alcanzar la excelencia en las instituciones.

En cuanto a la actuación con metacognición en las instituciones educativas, Cuglievan y Rojas (2008) encontraron que los procesos de reflexión de los actores educativos son fundamentales para favorecer actitudes hacia el

cambio y que, por el contrario, en las instituciones donde no existen dichos procesos se genera una inercia que no permite una mejora, siendo para ello de suma importancia llevar a cabo una autoevaluación institucional. A su vez, Stable (2011) determinó que la metacognición es una herramienta que posibilita conocer a la institución y sus acciones, además de cierta efectividad frente a las decisiones que se tomen, lo cual al ser compartido por sus integrantes permite mantener un control cooperativo y estratégico permitiendo el desarrollo de sus capacidades y del cumplimiento de las metas institucionales.

Con respecto a la interacción con comunicación asertiva, Molina, Rodríguez y Medrano (2017) encontraron, al analizar dos instituciones educativas, que a mayor existencia de ella mayor cumplimiento de metas institucionales y un mejor trabajo colaborativo. Por su parte, Matos (2009) encontró que es necesario mejorar los procesos de comunicación al interior de las instituciones ya que de ésta manera se mejorará el desempeño y la participación todos los actores involucrados, de lo contrario el trabajo colaborativo podría ser inefectivo.

III. Metodología

El diseño de la investigación fue tipo anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, el cual recolecta los datos cualitativos y cuantitativos de manera simultánea, (Hernández y Mendoza, 2018), siendo el método cuantitativo el que guía la presente investigación, y del cual se reportan los resultados en ésta ocasión.

La población objeto de estudio fueron docentes, directivos y administrativos del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario. En la etapa cuantitativa se seleccionó al personal presente al momento de la recolección de datos (11 hombres y 11 mujeres), de un total de 28. Del personal seleccionado, 3 eran directivos (de un total de 3), 12 docentes (de un total de 16) y 7 administrativos (de un total de 9). El instrumento utilizado, en la etapa cuantitativa, se elaboró a partir de tres puntos fundamentales, propuestos por Tobón en el 2013,

para el análisis del trabajo colaborativo en las instituciones educativas, consistió en 26 ítems agrupados en 3 categorías de análisis identificadas de la siguiente manera, 1) desempeño sinérgico (7 ítems), 2) actuación con metacognición (10 ítems), 3) interacción con comunicación asertiva (9 ítems). Dicho instrumento fue diseñado con escala tipo Likert conteniendo 5 opciones de respuesta. Una vez recabados los datos se analizaron con el software SPSS versión 19, calculándose frecuencias y porcentajes.

La consistencia interna estima la fiabilidad de los test cuando se usan grupos de ítems que se espera midan un mismo atributo, es decir, todos los ítems deben medir un mismo constructo y tener correlación entre ellos (Frías, 2019). Ésta consistencia se analizó mediante el coeficiente de Cronbach, en cada uno de los tres grupos de ítems que constituyen el instrumento de medición, considerándose aceptable para ésta investigación un coeficiente mayor a 0.80, ya que es un coeficiente considerado como fuerte (Taber, 2018).

IV. Análisis y Resultados

Se obtuvo en el análisis de la consistencia interna del instrumento, en cada uno de los tres grupos de ítems que lo conforman, que: para los ítems de la categoría Desempeño sinérgico el coeficiente de Cronbach fue de 0.86; para la categoría de Interacción con comunicación asertiva fue de 0.95; y para la categoría de Actuación con metacognición fue de 0.87. De esta manera se puede afirmar que la consistencia interna, en los tres grupos de ítems, es fuerte.

En cuanto a los resultados de las encuestas aplicadas al personal de la institución, éstos arrojaron que existe una percepción positiva sobre la importancia del trabajo colaborativo y las experiencias significativas que se han obtenido de ello, así como del impacto que tienen las evaluaciones del PC-SINEMS en el rendimiento académico de los estudiantes. Por otra parte, la función directiva, la infraestructura y la falta de compromiso fueron identificados como áreas

de oportunidad en la evaluación institucional. A continuación, se presentan 3 tablas con un concentrado de tendencias sobre las percepciones negativas y positivas de los encuestados sobre la evaluación institucional a partir de las 3 categorías de análisis propuestas.

En la tabla número 1, referente al desempeño sinérgico, se puede observar que las percepciones positivas son variadas. La mayoría supera el 35%, solo llama la atención el ítem referente a la confianza de los directivos en su equipo de trabajo, el cual solo alcanzó el 22.7%. En tanto que las tendencias en las percepciones negativas oscilan entre un 4.5% a un 27.3% en la mayoría de los ítems, siendo el más alto el relacionado con la confianza de los directivos en su equipo de trabajo. Lo anterior indica que el personal de la institución, aunque con una minoría, sienten un compromiso con su institución

lo cual se refleja en la importancia que dan al trabajo colaborativo, sin embargo, resaltan la poca confianza que los directivos tienen hacia ellos y su labor.

En la tabla número 2, sobre la actuación con metacognición, se puede apreciar que la mayoría de las percepciones positivas superan el 30%, destacando el ítem que hace referencia a la influencia de la evaluación institucional sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Mientras que las percepciones negativas oscilan entre el 4.5% y el 22.7% destacando los ítems donde se menciona la responsabilidad de los directivos y su toma de decisiones, lo cual pone de manifiesto la poca confianza que se tiene en sus directivos, ya que casi una cuarta parte de los trabajadores del plantel lo consideran así.

■ Tabla 1. Desempeño sinérgico.
Table 1. Synergistic performance.

Indicador	Ítem con mayor porcentaje de percepción positiva		Ítem con mayor porcentaje de percepción negativa	
Difusión de las competencias profesionales	De acuerdo	36.4%	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	13.6%
Trabajo colaborativo	Totalmente de acuerdo	50%		
Compromiso con la institución	De acuerdo	31.8%	En desacuerdo	4.5%
Confianza del directivo en su equipo	Frecuentemente	22.7%	Algunas veces	27.3%
Supervisión y evaluación del trabajo	Frecuentemente	31.8%	Algunas veces	13.6
El cambio se da de acuerdo al entorno	Frecuentemente	45.5%	Nunca	4.5%
			Algunas veces	4.5%
Experiencias del trabajo en equipo	Ha sido muy bueno	45.5%	No hay trabajo en equipo	18.2%

■ Tabla 2. Actuación con metacognición.

Table 2. Acting with metacognition.

Ítem	Ítem con mayor porcentaje de percepción positiva		Ítem con mayor porcentaje de percepción negativa	
Evaluación institucional favorece rendimiento académico	De acuerdo	45.5%	En desacuerdo	4.5%
Es posible mejorar el rendimiento académico de los estudiantes si se mejora en el SNB	Totalmente de acuerdo	31.8%	En desacuerdo	4.5%
Hacen trabajo de manera eficiente	De acuerdo	36.4%	En desacuerdo	9.1%
Se evalúan las tutorías	De acuerdo	22.7%	En desacuerdo	18.2%

En la tabla número 3, relacionada con la interacción con comunicación asertiva, se observa que las percepciones positivas superan el 30% en los ítems relacionados con la comunicación entre el personal, sin embargo en los ítems que se refieren a la comunicación entre el personal

y los directivos apenas y superó el 20%. Entre tanto, las percepciones negativas oscilan entre el 4.5% y el 18.2% destacando con mayor porcentaje aquellos que, de alguna u otra manera, implican interacción con los directivos.

■ Tabla 3. Interacción con comunicación asertiva.

Table 3. Interaction with assertive communication.

Ítem	Ítem con mayor porcentaje de percepción positiva		Ítem con menor porcentaje de percepción negativa	
Considera que el trabajo en equipo le ha dejado gratas experiencias	De acuerdo	50%	Totalmente en desacuerdo	4.5%
Buena comunicación entre el personal de su dependencia	De acuerdo	27.3%	Totalmente en desacuerdo	13.6%
Se realiza trabajo colegiado para determinar los métodos de evaluación en el aula	De acuerdo	36.4%	En desacuerdo	13.6%
El directivo demuestra empatía	Frecuentemente	22.7%	Algunas veces	22.7%
El directivo acepta la diversidad de opinión	Frecuentemente	22.7%	Algunas veces	18.2%
El directivo ante un conflicto asume una postura de búsqueda de soluciones	Frecuentemente	22.7%	Algunas veces	13.6%
Buena comunicación y de manera frecuente	Frecuentemente	27.3%	Nunca o rara vez	13.6%
Se escucha pacientemente y se explican las ideas claras	Siempre	22.7%	Algunas veces	9.1%
Escucha de manera activa, y no se deja llevar por la opinión pública	Frecuentemente	22.7%	Algunas veces	18.2%

V. Discusión y Conclusiones

La evaluación institucional es un trabajo multifactorial, pues en esta labor intervienen diferentes actores que deben trabajar en conjunto y articuladamente para lograr obtener buenos resultados, asimismo hay que recordar que cuando se hace referencia a los resultados de la evaluación institucional, se pueden tener perspectivas favorables y desfavorables, pues una evaluación para algunos puede ser indicador de que se están realizando prácticas limitantes y que puede haber consecuencias negativas, sin embargo, para otros más la evaluación es simplemente un proceso que posibilita una mejora continua.

De igual forma, la socioformación es un enfoque que permite evaluar las instituciones por medio de una perspectiva formativa que implica desarrollar el talento de las personas a través de competencias que le permitan llegar a la calidad. Tomando como referencia a la Socioformación y el trabajo colaborativo como elementos importantes para el logro de la calidad en educación, es de suma importancia mencionar que los hallazgos más importantes en esta investigación fueron los siguientes:

- En cuanto a la categoría de Desempeño sinérgico, la mayoría del personal de la institución considera importante el trabajo colaborativo, por lo tanto, están comprometidos con la realización de las actividades además de que consideran importante las supervisiones y evaluaciones de su trabajo. Asimismo, el personal considera que los directivos no tienen la confianza suficiente en su trabajo realizado. En conclusión, podemos decir que, si bien existe un desempeño sinérgico entre el personal administrativo y docente, se tiene la percepción de poca confianza hacia su trabajo por parte del personal directivo, lo cual puede llegar a representar un obstáculo al desempeño sinérgico, partiendo del hecho de que para que exista éste, ambas partes deben dar algo positivo hacia el cumplimiento de los objetivos finales, lo cual complementa lo señalado por Díaz y Delgado (2015) y por Jiménez (2009).
- En cuanto a la categoría de actuación con me-

tacognición, el personal de la institución está de acuerdo en que la evaluación del PC-SINEMS favorece en cierto grado al rendimiento académico de los estudiantes, ya que la perciben directamente relacionada con el rendimiento académico. Son conscientes de que una manera efectiva de mejorar el resultado de la institución es mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, por eso es que se reflexiona sobre la eficiencia del trabajo que realizan, así como de las actividades que se llevan a cabo al interior de la institución al considerarlas acordes a las necesidades del entorno. Para el personal de la institución una manera de tener mejores resultados es por medio de la preparación docente y el mejoramiento de la infraestructura de la institución. Con esto se puede decir que en el análisis de la categoría de actuación con metacognición arroja que existen buenas prácticas para su desarrollo, ya que se han logrado resultados positivos en las evaluaciones, lo cual conlleva a ejercicios de reflexión sobre su labor, reforzando lo encontrado por Cuglievan y Rojas (2008) y Stable (2011), quienes mencionan a la metacognición como elemento fundamental para la mejora continua y el cumplimiento de las metas institucionales

- En cuanto a la interacción con comunicación asertiva, es importante mencionar que para el personal de la institución se da de buena forma sobre todo al realizar trabajo colegiado, lo cual a la mayoría del personal les ha dejado experiencias significativas, por lo que se puede decir que existe una buena comunicación entre el personal docente y administrativo. Por otra parte, casi una cuarta parte del personal manifestó que dicha comunicación asertiva no se presenta del todo con los directivos, lo cual es de destacarse ya que fue casi una constante en el análisis de los resultados, y a la vez representa un foco de atención, ya que si se toma en cuenta lo reportado por Matos (2009) y Molina, Rodríguez y Medrano (2017) es fundamental que exista éste tipo de comunicación con los directivos, de lo contrario se corre el riesgo de que se deteriore el trabajo colaborativo o, peor aún, no se cumplan las metas institucionales.

Lo reportado anteriormente es de gran relevancia pues, como se menciona, según sus propios actores, resaltan la importancia del trabajo colaborativo en la evaluación institucional, ya que posibilita mejoras en la calidad del servicio educativo, en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes e incluso en la práctica docente, ya que se mejora continuamente a través de los procesos y mecanismos establecidos por el PC-SINEMS y el COPEEMS. Asimismo, se destaca a la socioformación como un enfoque que puede ser utilizado para determinar los factores que inciden en mejores resultados de dichas evaluaciones, ya que tal enfoque permite “que las personas se formen para ser emprendedoras con base en el trabajo colaborativo, a partir de un proyecto ético de vida sólido de y con competencias necesarias para afrontar los retos del contexto personal, social, comunitario, ambiental, científico, disciplinario, deportivo, recreativo y cultural” (Tobón, 2009, citado en Tobón, 2014, p. 58). Por este motivo, este enfoque se recomienda sea utilizado por las instituciones educativas para la búsqueda y desarrollo de estrategias que promuevan y evalúen el trabajo colaborativo, ya que apoyamos la idea de que la calidad educativa es resultado de la participación de todos los involucrados en el proceso educativo. Se sugieren posteriores estudios en ésta temática para corroborar su utilidad en el campo de la evaluación educativa.

REFERENCIAS

- Becerra, C. y Reidl L. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79-93. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol17no3/contenido-becerra-reidl.htm>
- Carrillo, M. (2008). *Propuesta de sistema de evaluación de indicadores de educación media superior y superior en el distrito federal*. Recuperado de: <http://www.ieia.com.mx/materialesreuniones/1aReunionInternacionaldeEvaluacion/PO-NENCIAS18Septiembre/1.Calidadyestandares/CE.2MarioCarrillo.pdf...>
- Cáceres, M., Pérez, C., Chong, M. y De la Rosa, N. (2016). La evaluación de las instituciones educativas para el ingreso en el Sistema Nacional del Bachillerato. Reflexiones teóricas-metodológicas. *En Revista de Educación*, Cooperación y Bienestar Social IEPC. 10(1), 59-68.
- Cázares, R., y Gallardo, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 481-508.
- CIFE. (2013). *Inicio de la socioformación*. Recuperado de: <https://cife1.wordpress.com/tag/socioformacion/>
- COPEEMS. (2016). *Bienvenidos a Copeems*. Recuperado de: <http://www.copeems.mx/>
- Cuglievan, G., y Rojas, V. (2008). La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima. En M. Benavides (Ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. (págs. 297-342). Perú:Grade.
- Diario Oficial de la Federación. (2012). DECRETOS por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Díaz, D. y Delgado, M. (2015). Propuesta de Competencias Gerenciales Desde la Socioformación Para Directivos de las Instituciones Educativas de Chiclayo. *Educare et Comunicare* 1 (4) 19-33.
- Frias-Navarro, D. (2019). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia. España. Recuperado de: <https://www.uv.es/friasnav/Alfa-Cronbach.pdf>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. 1 edición. Mc Graw Hill:México.
- Jiménez, K. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*, 33 (2), págs. 95-107. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/440/44012058007/>
- León, A; (2007). Qué es la educación. Educere,

-10) 595-604. Recuperado de: <http://colpos.re-dalyc.org/articulo.oa?id=35603903>

Matos, M. (2009). *Comunicación y relaciones interpersonales entre directivos y docentes*. (Tesis de maestría). Universidad de Zulia, Maracaibo. Recuperado de: http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/111/TDE-2010-07-09T08:01:58Z317/Publico/matos_rojas_maria_elizet.pdf

Martínez, M. (2016). Autoevaluación institucional, el papel de las variables sociodemográficas en la percepción de los docentes. En Montes, F., Ceniceros D. y Aldama C. (Ed.) *Evaluación institucional, práctica educativa y desarrollo académico*. (págs. 13-23). Durango, México:ReDIE

Molina, H., Rodríguez, A. y Medrano, F. (2017). Interacción con comunicación asertiva y su impacto en las evaluaciones institucionales de dos bachilleratos de Tamaulipas. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*. (86), 6. págs. 96-108.

Rodríguez, S. (1998). El Proceso de Evaluación Institucional. *Revista de Educación*. Madrid (315): 45-65. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre315/re3150300463.pdf?documentId=0901e72b81270c55>

SEP. (2017). *Subsecretaría de educación media superior*. La reforma integral de la educación media superior. Recuperado de: [http://cosdac.sems.](http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems)

[gob.mx/portal/index.php/riems](http://cosdac.sems.gob.mx/portal/index.php/riems)

SEP. (2017 b). PLANEA en educación media superior. Recuperado de: <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

Stable, Y. (2011). Modelo de aprendizaje organizacional para organizaciones de información. *ACIMED*, 22(3), 237-250. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-4352011000300005&lng=es

Taber, K. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments. *En Science Education. Res Sci Educ* 48, págs. 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>

Tobón, S. (2012). *Evaluación de las competencias en la educación básica* (2 ed.). México: Santillana.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. 4ta Ed. Bogotá: ECO.

Tobón, S. (2013b). *Proyectos formativos: Transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE

Tobón, S. (2014). *Proyectos Formativos: Teoría y metodología*. México: Pearson.

Tobón, S., González, L., Nambo, J., y Vazquez, J. (2015). *La Socioformación: Un Estudio Conceptual*. Paradigma, 36(1), 7-29.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/estudiantes-ordenadores-laptops-1807505/>

Transformación e impacto de la educación superior en Corea y México: un análisis comparativo

Transformation and impact of higher education in Korea and Mexico: a comparative analysis

Gustavo Emilio Rojo-Velázquez*

RESUMEN

En este trabajo se hace un ejercicio comparativo sobre el impacto que puede tener la educación superior en el desarrollo socioeconómico de dos países de diferentes continentes, México y Corea del Sur, se busca enfatizar el papel de la formación y calificación de los recursos humanos como aspectos esenciales para el crecimiento económico y el desarrollo social de un país. Para ello, se describen los indicadores de cobertura, las características de ambos sistemas educativos, la inversión de recursos económicos, la percepción de la calidad educativa, entre otros, así como también se hacen reflexiones sobre los mismos, de las diferencias existentes entre ambos sistemas educativos tanto en el ámbito de políticas educativas implementadas, así como de la trascendencia, eficiencia y eficacia de estas y su reflejo en los indicadores nacionales. Este análisis comparativo se particulariza aún más, al considerar una universidad coreana y una universidad mexicana enfocándose en el posgrado y el impacto de éste en el entorno y la vida productiva.

Palabras clave: Educación Comparada, Educación Superior, Sistema Educativo.

ABSTRACT

This work provides a comparative exercise on the impact that higher education can have on the socio-economic development of two countries on different continents, Mexico and South Korea, and seeks to emphasize the role of human resources training and qualification as essential aspects for a country's economic growth and social development. For this purpose, it describes the coverage indicators, the characteristics of both education systems, the investment of economic resources, the perception of educational quality, among others; some reflections are made upon them, the differences between the two educational systems both in the field of educational policies implemented, as well as the transcendence, efficiency and effectiveness of these and their reflection in national indicators. This comparative analysis is further particularized, when considering a Korean university and a Mexican university focusing on the postgraduate course and its impact on the environment and productive life.

Keywords: Comparative Education, Higher Education, Education System.

Fecha de recepción: 23/07/2020 Fecha de aceptación: 26/08/2020

*Autor para correspondencia: grojov@gmail.com / Dirección: Subdirector Académico y Docente del TecNM/IT Nuevo Laredo.

1.INTRODUCCIÓN

En este documento se hace un análisis comparativo entre México y Corea sobre el impacto de la Educación superior, particularmente del posgrado en la vida pública y productiva del país. Para lo cual se realiza una descripción de los sistemas educativos de ambos países, de las etapas o niveles que lo componen, así como los indicadores institucionales.

SISTEMA EDUCATIVO COREANO

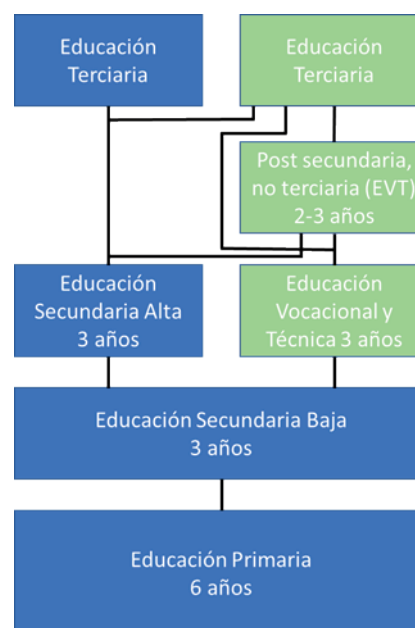
La República de Corea, es un país del este asiático cuyo gobierno democrático está compuesto por tres poderes (Legislativo, Ejecutivo y Judicial), el poder Ejecutivo encabezado por el presidente de la Republica, Moon Jae-in, fue elegido el presidente numero 19 a partir del 9 de mayo de 2017 para un mandato de 5 años. Según informe de la ONU, en la República de Corea en el año 2019 tenía una población de 51 millones 225 mil habitantes, con un crecimiento poblacional de 0.18% y una población promedio de 43 años. (United Nations, 2019).

El sistema educativo coreano, al 2015 tenía una cobertura muy amplia en el país; el nivel de educación primaria, con una cobertura del 99%, de los cuales, el 48.23% son mujeres. La educación secundaria, compuesta por dos niveles (secundaria baja y secundaria alta), tiene una cobertura del 98.89%. Mientras que la educación terciaria alcanza el 93.1% y en donde el género femenino se reduce al 40.8% (UNESCO, 2018).

La amplia cobertura actual en la educación en este país tiene sus fundamentos en las políticas de apoyo a diferentes niveles escolares, por ejemplo, en las décadas de 1950-1960, los esfuerzos se concentraron en la educación primaria, durante este tiempo, se focalizaron en universalizar la atención a estudiantes, de tal manera que, a finales de los años 60, se logró alcanzar la cobertura total. El objetivo siguiente, fue el nivel medio superior de tal manera que en los años de 1970-1990 se puso especial atención en solucionar la demanda de recursos humanos capacitados durante la era de la industrialización, de tal forma que, a inicios de los años 90 se tenía una cobertura del 93%, al final de la década, la década era casi completa. Ante el inminente crecimiento de los egresados del nivel secundario, existió una gran demanda de educación terciaria y ante restricciones del presupuesto público, se crearon las instituciones privadas, de tal manera que en 1990 se tenía una cobertura del 37%, para el 2006, ya estaba al 98% y al 2009, la cobertura era del 100% (Ocegueda, Miramontes, Moctezuma, & Mungaray, 2017).

El sistema educativo coreano está compuesto por los niveles descritos en la Figura 1, en donde se describe en forma general la constitución del sistema educativo coreano:

■ Figura 1. Esquema del sistema educativo coreano.
Figura 1. Esquema del sistema educativo coreano.



Fuente: Elaboración propia, con datos de (UNESCO, 2018).

Al 2019, en el país existen 430 instituciones de educación superior (de las cuales 372 son privadas: 86%). De estas, 137 son facultades, 10 Universidades de educación, 191 Universidades, destacan 19 ciber universidades y 2 universidades a distancia, 9 colegios politécnicos (estos tres tipos de instituciones son privadas), por mencionar las más importantes (KOSIS, 2020).

La proliferación de las instituciones de educación superior privadas fue algo muy común en la región este de Asia, los gobiernos permitieron y alentaron su expansión como estrategia para alejar a los estudiantes del sector público que era fuertemente apoyado por el gobierno. La idea era que los colegios y universidades privadas podían cobrar la matrícula, proporcionando así un mayor acceso postsecundario sin aumentar la demanda de fondos públicos.

Entre estos países, están Indonesia, Japón, Filipinas y la República de Corea, quienes ya tenían un sistema de educación superior privada muy sólido y en donde la mayoría de los estudiantes asisten a instituciones privadas. Según datos del año 2011, casi cuatro quintas partes de los estudiantes de la República de Corea y Japón se encuentran en instituciones privadas. En la actualidad, más de 80% de los estudiantes están en universidades privadas (UNESCO, 2014)

En la República de Corea se consideran dos vías para la educación superior: la educación profesional y la formación profesional. La educación profesional se imparte generalmente en las escuelas, mientras que la formación profesional se basa en programas del fondo de seguros de empleo y de los institutos de formación públicos o privados. Para el caso de la educación profesional, el Ministerio de Educación es el órgano responsable de administrar esta actividad, por lo que el consejo coreano para la educación universitaria es quien se encarga de coordinar y gestionar los colegios profesionales y la investigación. Por otra parte, el Ministerio de Empleo y Trabajo rige la formación profesional y se encarga de coordinar la capacitación profesional.

El servicio de desarrollo de recursos humanos

de Corea, dependiente de este Ministerio, se encarga de aplicar políticas de desarrollo de competencias. Estas políticas abarcan el desarrollo de competencias profesionales para la vida, el examen nacional de cualificación, el apoyo al empleo extranjero, el empleo en el extranjero y las competencias profesionales (UNESCO, 2018).

En el año 2018 en la República de Corea, el 71% de los niños de 1 año estaban inscritos en el programa de gobierno: La educación y el cuidado de la primera infancia (ECEC, por sus siglas en inglés), este valor está muy por encima del promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que es del 34%; para los niños de entre 3 y 5 años, el 94% están inscritos en los programas ECEC.

De los niños inscritos en los programas ECEC, el 89% asisten a Instituciones privadas (OECD, 2020). Cabe mencionar que la educación obligatoria inicia a los 6 años. El gasto anual por estudiante en instituciones educativas de nivel primario a terciario es un indicador de la inversión que los países hacen en cada estudiante. En 2017, Corea gastó más en instituciones educativas primarias a terciarias por estudiante de tiempo completo que el promedio de la OCDE, invirtiendo un total de 11 981 USD por estudiante en comparación con el promedio de todos los países de la OCDE que es 11 231 USD (OECD, 2020).

La proporción de riqueza nacional dedicada a las instituciones educativas es mayor en Corea que el promedio que se destina en los países de la OCDE. En 2017 Corea gastó el 5% del Producto Interno Bruto (PIB) en instituciones educativas terciarias, que es 0.1 % superior a la media de la OCDE. Así mismo, para el resto de los niveles educativos (OECD, 2020). La compensación de los maestros y demás empleados de las instituciones educativas representa la mayor parte del gasto corriente de educación primaria a terciaria. De todo el recurso aplicado en 2017, se asignó el 71% de su gasto corriente a compensación de personal.

Esta compensación representa el 61% del gas-

to corriente en instituciones terciarias y el 76% en niveles no terciarios. Los salarios del personal escolar y en particular de los maestros y directores de escuelas, representan el gasto más grande en la educación de gobierno. Los niveles salariales también tienen un impacto directo en lo atractivo de la profesión docente. En promedio, los salarios de los maestros con calificaciones máximas o mejor preparación son 78-80% más altas que las de los maestros con las calificaciones mínimas o que se encuentran al comienzo de su carrera (OECD, 2020).

El número medio de horas de enseñanza por año requeridas de un maestro típico en instituciones de educación pública de los países de la OCDE tiende a disminuir a medida que aumenta el nivel de educación, de 993 horas en el nivel preprimaria, a 778 horas en el nivel primario, 712 horas a nivel secundario bajo (programas generales) y 680 horas en el nivel secundaria alto (programas generales). En el sistema educativo coreano, los maestros deben enseñar 782 horas al año a nivel preprimario, 676 horas al año en el nivel primario, 517 horas en el nivel secundario inferior (programas generales) y 545 horas en el nivel secundario superior (programas generales) (OECD, 2020).

En lo que se refiere al impacto de COVID-19 en Corea, los cierres de escuelas ocurrieron a partir del 2 de marzo de 2020 y comenzaron a reabrirse progresivamente el 20 de mayo de 2020; para el 8 de junio de 2020, las escuelas habían reabierto por completo, dando un total de 14 semanas de cierre de escuelas. La reapertura escolar en el contexto de la pandemia está supe-
ditada a la capacidad de mantener una sana distancia de 1-2 metros entre los alumnos y el personal. El tamaño medio de la clase en nivel primario es de 23 estudiantes y en instituciones secundarias inferiores hay 27 estudiantes por clase (OECD, 2020).

Los estudiantes internacionales y extranjeros pagan aproximadamente lo mismo para un programa de licenciatura en una institución pública que los estudiantes nacionales (4 785 USD) (OECD, 2020).

SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

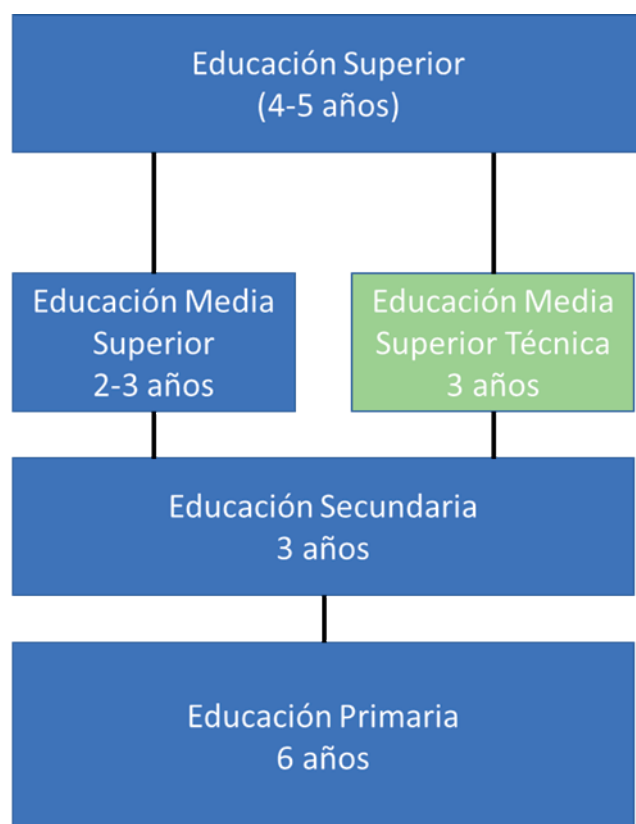
Por otra parte, México, al igual que la República de Corea, es un país democrático compuesto por tres poderes, el poder Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial. El actual presidente es Andrés Manuel López Obrador, quien fue elegido en 2018 por un periodo de 6 años. Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), organismo público, autónomo y responsable de captar y difundir información de México, en cuanto al territorio, recursos, población y economía, que permita conocer las características del país. Según el INEGI, al último censo realizado en el 2015, existe una población de 119 millones, 938,473 habitantes, con un grado de 9.2 años de escolaridad promedio, un índice de crecimiento poblacional de 1.1% y una población promedio de 27 años (INEGI, 2020).

El sistema educativo nacional está regido por la Secretaría de Educación Pública (SEP), un órgano central desde donde se rigen las políticas educativas del país. La SEP tiene como propósito esencial crear condiciones que permitan asegurar el acceso, de las mexicanas y mexicanos, a una educación de excelencia con equidad, universalidad e integralidad, en el nivel y modalidad que la requieran y en el lugar donde la demanden (SEP, 2020).

Entendiendo la cobertura como un indicador que mide el acceso de los niños y jóvenes a la educación; que calcula el porcentaje de población con edad idónea matriculada en el nivel o tipo educativo correspondiente de acuerdo con la edad normativa (preescolar 3 a 5 años, primaria 6 a 11 años, secundaria 12 a 14 años y media superior 15 a 17 años). En el ciclo escolar 2019-2020, el grado de cobertura para nivel primaria con 100%, nivel secundario 95.7%, nivel medio superior 83.2% y para superior 41.6% (sin incluir posgrado). En todos los casos anteriores, se supone cobertura tanto en modalidad escolarizada y no escolarizada.

El sistema educativo mexicano está compuesto por los niveles descritos en la Figura 2, en donde se describe en forma general la constitución de este:

■ Figura 2. Esquema del sistema educativo mexicano.
Figure 2. Structure of Mexican education system.



Fuente: Elaboración propia

Existen 4237 instituciones que brindan educación superior, tanto en modalidad escolarizada como no escolarizada, de las cuales 3143 son privadas (74%) y 1094 públicas (26%), con un total de 4 millones, 546,586 estudiantes cursando estudios de licenciatura, de los cuales, 1,541,038 cursan sus estudios en una universidad privada (34%), mientras que en las escuelas públicas se encuentran 3,005,548 (66%). El nivel educativo superior, está compuesto por una gran diversidad de opciones, Universidades Públicas Estatales, Interculturales, Politécnicas, Tecnológicas, Institutos Tecnológicos Descentralizados, Federales, Universidades Públicas Federales, Escuelas de Educación Normal Pública, Centros y otras Instituciones Públicas. Mientras que las privadas son Universidades particulares y normales (SEP, 2020).

Según cifras del Gobierno mexicano, el gasto público por alumno en nivel superior para el ciclo 2020-2021, es de \$82,200 pesos, para el caso

de escuelas públicas. El gasto público total en educación de nivel superior es de \$193,236,000 millones de pesos. El indicador para el nivel de educación superior en México es bajo, ya que sólo el 24% de los jóvenes de entre 25 y 34 años obtuvieron un título de estudios superiores en el 2019, en comparación con el promedio de 45% en los países que pertenecen a la OCDE (SEP, 2020). La forma en que se imparte la educación influye en la manera en que se asignan los recursos entre los niveles educativos y entre las instituciones públicas y privadas. Según cifras de la OCDE, en el 2017 México gastó 2,803 USD por estudiante en el nivel no superior (educación primaria y secundaria), es decir, 7,196 USD menos que el promedio de la OCDE el cual es de 9,999 USD. Mientras que, en el nivel superior, México invirtió 6,586 USD por estudiante, es decir, 9,741 USD menos que el promedio de la OCDE (OCDE, 2020).

La proporción de riqueza nacional que se in-

vierte en las instituciones educativas es menor en México que en el promedio de los países que pertenecen a la OCDE. En el 2017, México invirtió el 4.4% del producto interno bruto (PIB) en las instituciones de enseñanza básica y superior, lo cual representa 0.5 puntos porcentuales menos que el promedio de los países que pertenecen a la OCDE. En todos los niveles educativos, México invirtió una proporción del PIB menor al promedio de la OCDE tanto en los niveles no superiores como en el nivel superior (OCDE, 2020).

Otro dato impactante proporcionado por la OCDE, es que entre el 2012 y el 2017, el gasto por estudiante de enseñanza básica hasta el nivel superior aumentó en una tasa promedio de crecimiento anual del 1.3% en todos los países que pertenecen a la OCDE. Mientras que, en nuestro país, el gasto en instituciones educativas, en lugar de aumentar, se redujo a una tasa promedio del 0.6% anual, en contraparte al comportamiento del crecimiento de la matrícula, ya que el número de estudiantes creció en promedio un 1.5% anual. Esto dio como resultado una tasa de crecimiento anual promedio de -2% en el gasto por estudiante durante este periodo (OCDE, 2020).

El promedio de horas de enseñanza por año que se exigen a un maestro en las instituciones de enseñanza pública de los países que pertenecen a la OCDE tiende a disminuir a medida que aumenta el nivel educativo, de 993 horas en el nivel preescolar, 778 horas en el nivel primario, 712 horas en el nivel medio inferior (programas generales) y 680 horas en el nivel medio superior (programas generales). En México, los maestros están obligados a impartir 519 horas anuales en el nivel preescolar, 780 horas anuales en el nivel primario, 1,014 horas en el nivel medio inferior (programas generales) y 853 horas en el nivel medio superior (programas generales) (OCDE, 2020).

La pandemia del COVID-19 ha causado un gran impacto en el sistema educativo, las escuelas cerraron a nivel nacional a partir del 23 de

marzo, el ciclo escolar 2019-2020, fue concluido con actividades en línea que cada institución implementó para atender a sus estudiantes. El nuevo ciclo escolar 2020-2021 fue iniciado también en esta misma modalidad, es decir, a 5 meses del cierre inicial, aun no hay una fecha predefinida de retorno a las aulas. El 31 de mayo de 2020, la SEP emite el Boletín No. 139: Presenta SEP acciones de salud e higiene para garantizar un regreso seguro a las aulas para el ciclo escolar 20-21 (SEP, 2020), que define las acciones a realizar para lograr un retorno gradual y seguro a las instalaciones, basados en las disposiciones de las autoridades sanitarias del país y de cada entidad federativa.

De los datos anteriores, se nota la gran variación de políticas educativas, destino de recursos económicos, la gran diversidad de opciones de universidades de educación superior, las políticas implementadas para enfrentar la pandemia y como a la fecha aun no se puede recuperar el retorno a las aulas, ni el efecto real que puede tener la pandemia en el gasto dirigido a la educación. Toda esta información marca una gran diferencia entre los sistemas educativos de Corea y México, que a simple vista se pueden notar.

2. IMPACTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CASO COREA

En esta sección haremos un análisis sobre la educación superior particularizando en una universidad, este análisis incluye Licenciatura y Posgrado (maestría y doctorado). Para Corea la universidad en cuestión es el Instituto Avanzado de Ciencia y Tecnología de Corea, y la información vertida en este documento sobre ella, es tomada de la página web de éste (KAIST, 2020). El Instituto Avanzado de Ciencia y Tecnología de Corea (KAIST por sus siglas en inglés) fue el primer instituto de investigación en Ciencia y Tecnología que se fundó en Corea del Sur. Establecido en 1966, la universidad es financiada por el Gobierno y tiene un fuerte enfoque en la investigación y el desarrollo (I+D). KAIST está asociada con varios centros tecnológicos grandes en el mundo y cuenta con varios campus, incluyendo uno en Europa. El campus princi-

pal de KAIST se encuentra en Daejeon, con una población de aproximadamente 1.5 millones de habitantes, se encuentra localizado a 160 km al sur de Seúl, la capital de Corea (KAIST, 2020).

La misión declarada indica que el KAIST educa, investiga y toma la iniciativa en innovaciones para servir a la felicidad y la prosperidad de la humanidad. KAIST fomenta talentos que exhiben creatividad, abrazan desafíos y poseen mentes apasionadas en la creación de conocimiento y su traducción en innovación transformadora. Su visión, denominada Visión 2031 plantea: Visión 2031 reafirma la misión fundacionaria de KAIST como la primera y principal universidad de ciencia y tecnología de Corea para transformarse en una universidad empresarial cuyo conocimiento crea valor global para beneficiar a toda la humanidad (KAIST, 2020).

Este Instituto cuenta con 5 Campus, dentro de los cuales se encuentran 5 Facultades, 7 escuelas, 13 escuelas de graduados y 27 departamentos. Tiene 64,739 graduados: 18,189 en nivel licenciatura, 33,230 en maestría y 13,320 en programas de doctorado. Actualmente cuenta con 3,766 estudiantes de licenciatura, 2,872 de maestría y 2,644 en doctorado. Tiene un total de 639 profesores y 53 profesores internacionales y 1,039 estudiantes internacionales. Las Facultades del Instituto son: Facultad de Ciencias Naturales, Facultad de Ciencias de la Vida

y Bioingeniería, Facultad de Ingeniería, Facultad de Artes Liberales y Ciencias de la Convergencia, Facultad de Negocios (KAIST, 2020). Siguiendo con la introducción a este instituto, nos referimos a la Facultad de Ingeniería, particularmente al Departamento de Ingeniería Eléctrica y Electrónica (DIEE), el cual, según la publicación interna de la página web (KAIST EE, 2020), es el departamento más grande de esta facultad y al 2018, contaba con una planta de 106 docentes, de los cuales 23 son profesores eméritos, 62 profesores, 14 profesores asociados y 7 profesores asistentes, separados por grupo de trabajo o línea de investigación

- 12 en computación, redes y seguridad,
- 16 en comunicaciones,
- 12 en circuitos y sistemas,
- 12 en electromagnetismo y fotónica,
- 16 en nano dispositivos y sistemas integrados,
- 19 en señales y sistemas.

Al año 2018, contaba con casi 600 estudiantes de nivel Licenciatura y casi mil estudiantes en programas de posgrado (como se muestra en la Tabla 1), lo que resalta en esta Tabla es que el número de estudiantes de posgrado, particularmente de nivel doctorado son mayores y que casi una cuarta parte de ellos tienen beca por parte de la Industria. Lo anterior indica un gran interés de la industria en participar en la actualización y la formación continua de su personal (KAIST EE, 2020).

■ Tabla 1. Matrícula del Departamento de DIEE a marzo del 2018.

Table 1. Enrollment of DIEE Department march 2018.

	TOTAL	Beca de Gobierno	Beca KAIST	Beca de Industria	Estudiante Internacional	Otros
Licenciatura	595	552	0	0	30	13
Maestría	365	255	26	42	34	8
Doctorado	634	325	146	142	21	

Fuente: Elaboración propia con información de la página web (KAIST EE, 2020).

En la Tabla 2, se muestra el comportamiento en los últimos años de la matrícula anual de estudiantes (no se obtuvo el dato de 2017), en donde se observa que, en los últimos años, se incrementó marcadamente el interés por los programas de posgrado.

Por otra parte, los datos históricos del DIEE correspondiente a graduados (hasta el 2018), son: 2726 de Licenciatura, 4049 de Maestría, y 1854 de Doctorado. Los datos obtenidos de la página del Departamento se muestran en la Tabla 3 y en donde se observa como los de nivel doctorado subieron sus números al pasar los años, mientras que en el nivel licenciatura tiene un comportamiento contrario.

Según información del Instituto, según el seguimiento profesional de sus graduados, tal como se muestra en la Tabla 4, se observa que los egresados de Licenciatura en gran medida continuaron hacia el programa de posgrado, mientras que la otra gran parte, aunque mucho menor proporción se integraron a la industria.

Para el caso de Maestría, tienen los mismos intereses que los de Licenciatura: continuar al posgrado siguiente y otra parte a la industria.

En el caso de Doctorado, los datos mostrados indican que 6 de cada 10 están inmersos en la industria, mientras que la otra gran parte se distribuyen en las tareas de formación de recursos y/o investigación (KAIST EE, 2020).

Lo que llama poderosamente la atención es la absorción que la Industria realiza a los egresados del doctorado, lo que se puede traducir como el interés de las empresas por personal altamente calificado con perfil de investigador, lo que genera es ampliar sus procesos de innovación en investigación y desarrollo industrial, con el consecuente resultado que hoy todos conocemos, que es la internacionalización y crecimiento desbordado de las industrias coreanas en el mundo. El éxito de estos programas de posgrado reside en la pertinencia de sus líneas de trabajo, la misma Institución indica sus áreas de interés en la investigación so-

■ Tabla 2. Matrícula del registro anual de estudiantes de DIEE.
Table 2. Annual registration enrollment of DIEE.

	2018	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010
LIC	595	552	552	562	432	476	412	455
MAE	365	392	268	376	379	352	358	388
DOC	634	637	341	616	559	525	511	459

Fuente: Elaboración propia con información de la página web (KAIST EE, 2020).

■ Tabla 3. Número de graduados por año del DIEE.
Table 3. Graduates per year of DIEE.

	2016	2015	2014	2013	2012	2011
LIC	117	117	113	117	139	135
MAE	180	171	188	157	154	182
DOC	96	87	94	72	80	70

Fuente: Elaboración propia con información de la página web (KAIST EE, 2020).

■ Tabla 3. Número de graduados por año del DIEE.
Table 3. Graduates per year of DIEE.

	TOTAL	Institutos educativos	Industria	Institutos de Investigacion	Agencias de gobierno	Continuaron a posgrado mayor	Otros
Licenciatura	2840	5	578 (20%)	13	28 (1%)	1938 (68%)	278 (10%)
Maestría	4192	74 (2%)	1540 (37%)	367 (9%)	74 (2%)	1896 (45%)	211 (5%)
Doctorado	1862	204 (11%)	1100 (59%)	407 (22%%)	31 (2%)	-	120 (6%)

Fuente: Elaboración propia con información de la página web (KAIST EE, 2020).

bre una variedad de temas, desde nanomateriales avanzados hasta biosensores, semiconductores inteligentes, algoritmos bioinspirados, aprendizaje automático, big data y 6G. Temáticas inherentes a los avances tecnológicos. Como todo proceso de investigación que requiere de antecedentes y marcos teóricos académicos, esta facultad utiliza adecuadamente los recursos que posee con los expertos de otros departamentos como matemáticas, física, química, biología, ingeniería de materiales, ingeniería informática e ingeniería mecánica. Lo que significa una eficaz utilización de recursos humanos que la Institución tiene.

CASO MÉXICO

Por México, analizamos el Tecnológico Nacional de México (TecNM), un sistema educativo que comprende 254 Instituciones, con programas educativos de Licenciatura, Maestría y Doctorado, de las 254 instituciones que lo constituyen, 126 son Institutos Tecnológicos Federales, 122 Institutos Tecnológicos Descentralizados, 4 Centros Regionales de Optimización y Desarrollo de Equipo (CRODE), un Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y un Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico (CENIDET) (TECNM, 2020).

Los primeros Institutos Tecnológicos surgieron en México en el año de 1948, fueron Durango y

Chihuahua con el propósito de impulsar la ciencia y tecnología regional. Poco tiempo después se fundaron los de Saltillo (1951) y Ciudad Madero (1954). De 1978 a 1988 se fundaron doce nuevos Tecnológicos, dos CRODE y el CENIDET. La investigación y los posgrados se impulsaron con gran intensidad gracias a la creación progresiva de los Centros Regionales de Estudios de Graduados e Investigación Tecnológica (CREGIT) en cada uno de los planteles. Para 1988, los IT atendían una población escolar de 98,310 alumnos, misma que en los cinco años siguientes creciera hasta 145,299, con una planta docente de 11,229 profesionales y 7,497 empleados como personal de apoyo y asistencia a la educación.

En 1990 iniciaron actividades los Institutos Tecnológicos Descentralizados, que se crearon como organismos descentralizados de los Gobiernos Estatales. El 23 de julio de 2014, fue publicado en el Diario Oficial de la Federación, el Decreto Presidencial por el que se crea el TecNM como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (TECNM, 2020).

De acuerdo con el Anuario Estadístico 2018 del TecNM, para el ciclo escolar 2018-2019, se atendió a una población de 608,283 estudiantes, en los diversos programas que oferta en sus instituciones, la información presentada en la Tabla 5, presenta el detalle de los planes y la matricu-

la correspondiente. Cabe mencionar que, de los 45 programas de Licenciatura, 2 se encuentran en proceso de liquidación. A nivel licenciatura, existen 1826 programas educativos mientras que para posgrado son 292 los programas esparcidos en todo el territorio nacional (TecNM, 2018).

En la Tabla 6, se muestra el comportamiento de la matrícula anual de estudiantes en los programas que oferta el TecNM, en esta tabla se nota la tendencia creciente, pero sin saltos notables de crecimiento.

Por otra parte, en la Tabla 7 se muestra los estudiantes que tuvieron acceso a una beca de gobierno, que le ayuda al estudiante en sus gastos de inscripción y compra de materiales (PRONABES o manutención), en donde se puede ver del comportamiento y la caída de porcentaje de apoyo a los estudiantes de licenciatura.

Mientras que en la Tabla 8 se muestra el histórico de los graduados que genera el TecNM, en donde se visualiza una tendencia de crecimiento, tanto para los programas de licenciatura, como para los programas de posgrado.

■ Tabla 5. Indicadores de programas y matrícula del TecNM.

Table 5. Programs and enrollment of TecNM.

	Planes	Matrícula
Técnico Superior	4	275
Universitario		
Licenciatura	45	602,511
Especialización	14	73
Maestría	70	4,569
Doctorado	26	855

Fuente: Elaboración propia con información de la página web (KAIST EE, 2020).

■ Tabla 6. Matrícula del registro anual de estudiantes del TecNM.

Table 6. Annual enrollment of TecNM.

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
TSU	275	218	256	272	281	283	285
LIC	602,511	591,771	576,614	551,392	516,509	486,899	465,857
POSG	5,497	5,042	4,965	4,606	4,315	3,983	4,217

Fuente: Elaboración propia con información del Anuario Estadístico 2018 (TecNM, 2018).

■ Tabla 7. Número de estudiantes becados por año del TecNM.

Table 7. Students with a scholarship per year TecNM.

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
MATRÍCULA	602,511	591,771	576,614	551,392	516,509	486,899	465,857
BECAS	32,338	89,992	76,553	124,770	132,991	114,565	98,244
	5%	15%	13%	23%	26%	24%	21%

Fuente: Elaboración propia con información del Anuario Estadístico 2018 (TecNM, 2018).

En la Tabla 9, se muestran las características del personal del TecNM, que al 2018 está integrado por 29,579 docentes, de los cuales 10,287 son mujeres (35%). En esta misma Tabla se muestran los datos de docentes con posgrado, docentes con plaza de tiempo completo (PTC), docentes PTC con posgrado, docentes que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y docentes con Perfil Deseable.

Finalmente, en la Tabla 10, se muestran los programas que se encuentran reconocidos por su buena calidad, es decir, que cuentan con el reconocimiento de una casa acreditadora, y aquellos de posgrado que cuentan con el reconocimiento del Consejo Nacional de Ciencia y

Tecnología (CONACYT), como programa perteneciente al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). De los 1,826 programas de licenciatura vigentes, 770 son reconocidos por su buena calidad lo que significa el 42% de los programas. Para el caso de posgrado, en donde se encuentran activos 292 programas, 135 son reconocidos como PNPC, lo que representa el 46% de los programas.

En lo que se refiere al seguimiento de egresados y su posicionamiento en el sector productivo y/o de servicios, no se encontró información oficial de esta Institución, por lo cual, no se presentan datos generales sobre ello.

■ Tabla 8. Número de graduados por año del TecNM.
Table 8. Graduates per year TecNM.

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
LIC	69,358	69,482	65,467	60,137	60,741	55,769	55,451
POSG	1,414	1,670	1,522	1,493	1,190	1,230	1,489

Fuente: Elaboración propia con información de la página web (KAIST EE, 2020).

■ Tabla 9. Características del profesorado del TecNM.
Table 9. Faculty characteristics TecNM.

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
PERS	29,579	28,988	28,494	28,135	27,450	26,879	26,474
DOC							
DOC CON	13,161	12,458	11,907	11,422	10,774	10,110	9,133
POSG							
PTC	13,648	13,529	13,163	12,728	11,703	11,784	11,622
PTC	7,805	7,497	7,182	6,892	6,038	5,778	5,356
POSG							
SNI	769	705	627	564	465	442	396
PERFIL	2,930	2,174	1,839	1,517	1,217	1,064	856
DES							

Fuente: Elaboración propia con información del Anuario Estadístico 2018 (TecNM, 2018).

■ Tabla 10. Programas de buena calidad o reconocidos del TecNM.

Tabla 10. Programs acknowledged as Good Quality TecNM.

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
LICENCIATURA	770	695	615	684	709	664	558
POSGRADO	135	118	114	102	92	86	75

Fuente: Elaboración propia con información del Anuario Estadístico 2018 (TecNM, 2018).

3. REFLEXIONES FINALES

En este documento se ha realizado un análisis comparativo sobre el impacto que puede tener la educación superior en el desarrollo socioeconómico de los países en cuestión, de donde se deriva la importancia de la formación y calificación de los recursos humanos como aspectos esenciales para el crecimiento económico y el desarrollo social de un país, pretendiendo con todo lo anterior, despertar una reflexión crítica sobre la educación.

Después de este ejercicio de comparación hemos podido conocer diferencias trascendentales entre los sistemas educativos de estos 2 países. No se han considerado aspectos como cultura, religión, política, tradiciones, costumbres y demás, pero definitivamente, el sistema educativo se ve influenciado por todos ellos, e incluso algunos mas que no están enlistados. El sistema educativo nacional presume una amplia cobertura, pero la pregunta es si esta cobertura se realiza con calidad, con eficiencia, con eficacia, centrado en el aprendizaje del estudiante o solo se busca cumplir con los indicadores nacionales.

Por otra parte, se han observado diferencias notables en el aspecto económico, de cómo la educación debe ser apoyada con recursos bien aplicados. En el proceso de comparación, se han notado las grandes diferencias en los montos que el Estado dedica al sistema educativo, nuestros números no son los adecuados, por lo que se requiere poner atención a esto si se busca tener un sistema educativo robusto. Se ha notado también la diferencia en la manera de afrontar la pandemia derivada del Covid-19, mientras que en el país asiático se reincorpora-

ron a las actividades académicas, con las medidas sanitarias correspondientes aproximadamente 3 meses después del cierre; en México aún no existe una fecha preliminar para el retorno a las aulas, aunque si se puede vislumbrar los problemas que pueden presentarse en el retorno, ya que los grupos normalmente son muy grandes, de tal forma que lograr una sana distancia será muy difícil de implementar, independientemente de que los recursos económicos lleguen a las instituciones del país para asegurar las condiciones sanitarias necesarias y suficientes.

Del caso del centro coreano, llama poderosamente la atención la absorción de la Industria a los egresados del doctorado, así como el apoyo que existe por este sector en buscar el crecimiento académico de su personal, que se traduce en personal altamente calificado para ampliar sus procesos de innovación, investigación, desarrollo industrial, con el consecuente resultado que hoy todos conocemos, que es la internacionalización y crecimiento desbordado de las industrias coreanas en el mundo.

Aunque el análisis del sistema universitario mexicano nos ha arrojado una producción científica en investigación con números muy conservadores, se puede notar que debido al incremento en la cobertura en el nivel licenciatura, el posgrado en el TecNM es un área de oportunidad para mejorar, sin embargo, siendo el sistema educativo más grande de Latinoamérica, el impacto debería ser mayor en los indicadores referentes al posgrado.

Se observa una disminución muy importante en los programas federales de apoyo al estu-

dante de licenciatura, particularmente a las becas para realizar o continuar sus estudios, caso contrario a lo que ocurre en el instituto coreano, incluso de becas de la industria.

A partir del análisis comparativo de las políticas educativas y los subsistemas nacionales de educación superior en los dos países, se pretende presentar una mirada cuidadosa, profunda y analítica de dos realidades nacionales muy diferentes que comparten la misma creencia en la educación como factor ineludible de cambio social.

REFERENCIAS

- INEGI (26 de septiembre de 2020). *INEGI*. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/default.html#Informacion_general
- KAIST (28 de septiembre de 2020). *KAIST*. Recuperado de <https://www.kaist.ac.kr/en/html/kaist/01.html#0112>
- KAIST EE (02 de octubre de 2020). *KAIST EE*. Recuperado de <https://ee.kaist.ac.kr/node/466?language=en>
- Korea (26 de septiembre de 2020). *Korea.net*. Recuperado de <http://spanish.korea.net/Government/Administration/President-Moon-Jae-in>
- KOSIS (26 de septiembre de 2020). *Source: Korean Educational Development Institute, Statistics of Education*. Recuperado de <http://kosis.kr/eng/index/index.do>
- OCDE (2020). “México”, in *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*,. Paris.: OECD Publishing,. doi:<https://doi.org/10.1787/f5a2f565-es>
- Ocegueda, J., Miramontes, M., Moctezuma, P., & Mungaray, A. (2017). Análisis comparado de la cobertura de la educación superior en Corea del Sur y Chile: una reflexión para México. *Perfiles Educativos*, Vol XXXIX(num 155), 141-159.
- OECD (2020). “Korea”, in *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. Paris: OECD. doi:<https://doi.org/10.1787/045cc436-en>
- SEP (3 de octubre de 2020). *Gobierno de México*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-139-presenta-sep-acciones-de-salud-e-higiene-para-garantizar-un-regreso-seguro-a-las-aulas-para-el-ciclo-escolar-20-21?idiom=es>
- SEP (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019-2020*. SEP, Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Ciudad de México. SEP.
- SEP (26 de septiembre de 2020). *SEP*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/vision-y-mision-de-la-sep?s-tate=published>
- TecNM (2018). *Anuario Estadístico 2018*. Ciudad de México: TecNM.
- TecNM (03 de octubre de 2020). *Decreto de creación del Tecnológico Nacional de México*. Obtenido de https://www.tecnm.mx/pdf/jur%C3%ADdico/decreto_tecnologico_nacional_mexico.pdf
- TECNM (03 de octubre de 2020). *Tecnológico Nacional de México*. Recuperado de <https://www.tecnm.mx/?vista=Historia>
- UNESCO (2014). *Higher Education in Asia: Expanding Out, Expanding Up. The rise of graduate education and university research* UNESCO. Institute for statistics. Canada: UNESCO. doi:<http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-147-4-en>
- UNESCO (2018). *TVET Country profile: Republic of Korea*, November 2018. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training. Alemania: UNESCO-UNEVOC.
- United Nations. (25 de septiembre de 2019). Department of Economic and Social Affairs, Population Division. *World Population Prospects 2019, Online Edition. Rev 1. USA: United Nations. Obtenido de World Population Prospects 2019, Online Edition. Rev. 1.*: <https://population.un.org/wpp/Download/Standard/Population/>



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/lugar-de-trabajo-equipo-1245776/>

Representaciones sociales y las actitudes. Una aproximación al estudio de una segunda lengua en las instituciones de educación superior

Social representations and attitudes. An approximation to the study of a second language in higher education institutions

Carolina Guadalupe Alemán-Aguilar¹, Liberio Victorino-Ramírez^{2*}

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es posesionar la Teoría de las Representaciones Sociales (RS) como el marco adecuado para el estudio de las actitudes, especialmente de las actitudes de los alumnos de educación superior, hacia el aprendizaje de una segunda lengua, que se encuentra entre las competencias que los alumnos requieren para afrontar la comunicación a nivel global y el intercambio comercial. Las demandas del mundo globalizado ponen a las instituciones de educación superior (IES) ante la situación de desarrollar en los alumnos las competencias, capacidades y habilidades que requieren para asumir los retos que se les presenten a lo largo de su vida laboral y la necesidad de continuar aprendiendo y desarrollando nuevas competencias. Esta visión es compartida por gobiernos, universidades, profesores y alumnos, lo que implica optimizar la interacción y retroalimentación entre los sectores productivos, las IES y la sociedad en general. De ahí la necesidad de tomar en cuenta sus representaciones sociales como parte de este complejo proceso social, y así apoyar a las IES a cumplir con la demanda por la innovación de sus procesos académicos.

Palabras clave: actitudes, educación superior, inglés, competencias, representaciones sociales.

ABSTRACT

The purpose of this research is to bring the of Social Representations Theory (SR) as a frame-work to study attitudes, specially of university students towards the learning of a second language (SL) as part of their competences required for students to face global communication and trade. A global world demands to higher education institutions to provide students with competencies, skills, and abilities to face challenges of their lifelong professional development and the need to acquire new competences. This view is shared by governments, universities, faculty and students and implies to optimize interaction and feedback among economic sectors, education institutions and society. Therefore SR are important for recognizing student attitudes towards SL, as a component of this social context to help them to cope with this demand of their academic process.

Keywords: attitudes and second language, competencies.

Fecha de recepción: 23/07/2020 Fecha de aceptación: 26/08/2020

*Autor para correspondencia: victorinoramrezliberio@yahoo.com.mx/Dirección: Universidad Autónoma Chapingo. CE

¹Estudiante del Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior, Universidad Autónoma Chapingo. CE

²Profesor-Investigador, Universidad Autónoma Chapingo. CE: victorinoramrezliberio@yahoo.com.mx

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo es posesionar las Representaciones Sociales (RS) como el marco adecuado para el estudio de las actitudes, en particular de las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje del idioma inglés. Ya que los docentes pueden encontrarse ante la pregunta planteada por Velasco (2016), ¿Qué puede hacer el docente de inglés para que los estudiantes mejoren su actitud hacia este idioma?

Dentro del desarrollo de este trabajo, primero se expone de manera breve el aspecto de la educación superior, continúa el concepto de actitud y su conexión con las RS, el origen de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), sus etapas y procesos de desarrollo, para finalizar con el tema de las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje de una segunda lengua como el idioma inglés en las instituciones de educación superior (IES) en México.

El método que se siguió para esta investigación es de corte documental a partir de una revisión bibliográfica, en la cual se van construyendo las principales ideas del análisis de las teorías de las representaciones sociales en el contexto de la educación superior.

Educación Superior y Mundialización

Actualmente las Instituciones de Educación Superior en el mundo, se enfrentan al reto de atender la necesidad de una mayor interacción y retroalimentación entre los sectores productivos y la sociedad en general, para identificar cuáles son los nuevos conocimientos, habilidades y actitudes que se deben desarrollar en los estudiantes para enfrentar con éxito el mercado laboral. (ANUIES, 2018).

Estas nuevas necesidades educativas y económicas son generadas por las transformaciones que trae consigo el fenómeno de la globalización, razón por la cual los gobiernos deben replantear sus metas en todos los niveles educativos (Días, 2010).

Las IES se encuentran en la transición hacia la sociedad del conocimiento, lo que según su perspectiva se enfrentan a un proceso complejo, inestable y turbulento, en el cual tendrán que incrementar su capacidad de adaptación y creatividad, lo que, a su vez, requerirá de procesos colectivos de enseñanza y aprendizaje en sus comunidades para desarrollar nuevas competencias y capacidades institucionales (Fernández, 2016).

Construir nuevas miradas tomando en cuenta cuestiones como la opinión que tienen los estudiantes sobre el desempeño de sus profesores, opiniones, críticas acerca de las opciones curriculares, o bien sobre el uso de los servicios universitarios de carácter escolar, lo que puede apoyar para la construcción de perfiles, que muestren las características de los jóvenes universitarios, así como las prácticas desarrolladas en el transcurso de sus estudios, para diseñar e implementar políticas específicas para atender a las múltiples necesidades (De Garay, 2014).

Considerar las opiniones de los alumnos es indispensable, ya que son estos los que en un futuro próximo enfrentarán la situación de tener que competir por sus empleos, en donde el elemento decisivo será la cualificación del trabajador, para enfrentar situaciones como el constante desplazamiento de trabajadores alrededor del mundo, lo que enfrenta a los alumnos a un mercado de trabajo global, como ya se observa en los países europeos y en Norte América hacia Estados Unidos y Canadá. (Fernández, 2016)

Poder enfrentarse a esta situación cambiante, requiere por parte de las autoridades conceder alta prioridad a la educación superior, la ciencia, la tecnología y la innovación, como lo indica la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018) lo que exige el establecimiento de una política de estado en materia educativa, para enfrentar las demandas de la llamada cuarta Revolución Industrial (WEF, 2018) que ha acelerado la convergencia de las tecnologías digitales, físicas y biológicas, dando paso a nuevos

desarrollos en los campos de la inteligencia artificial, la automatización, la comunicación y el trabajo, pero a su vez transformando, las necesidades de aprendizaje y las habilidades cognitivas y socioemocionales que requieren los egresados de la educación superior.

Dentro de las habilidades que requieren los egresados, el contar, con la ventaja competitiva que representa el dominio de una lengua extranjera permite a los egresados desarrollarse en ámbitos profesionales y académicos, así como acceder a un empleo y participar de intercambios recreativos y culturales; ante esto, surge la necesidad de plantearse la pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen, frente al aprendizaje de una lengua como el inglés o alguna otra lengua extranjera, los estudiantes de las IES?. Para identificar de primera mano sus actitudes, es necesario analizarla relación que existe entre el idioma inglés y sus habilidades y actitudes en el sub-sistema de educación superior.

El idioma inglés en la educación superior Bonilla (2012) señala que el dominio del idioma ha sido una de las herramientas utilizadas por muchas naciones alrededor del mundo para hacer crecer sus economías, mediante la capacitación lingüística de sus habitantes en áreas como la industria, actividades comerciales e intereses internacionales, lo que otorga una ventaja competitiva para quien consiga desarrollarse en estas redes comunicativas.

La importancia de dichas redes, radica en el hecho de intercambiar bienes, compartir experiencias y cultura y de este modo enriquecer la experiencia personal; lo anterior es referido por la Universidad de Guadalajara, en su documento Modelo Educativo Siglo 21, en el cual asevera, la lengua nos antecede, nos trasciende y nos permite ver al otro, incluso, advertirnos cómo podríamos haber sido, mediante el uso de la lengua del otro, es posible adentrarnos en su cultura y a su vez, es un camino para identificarse a sí mismo (UdeG, 2007).

Por su parte la Comisión Europea estableció en el año de 1995, en el documento denominado “Teaching and Learning-Towards the Learning Society” en su cuarto objetivo general la competencia en tres idiomas comunitarios, para que los ciudadanos puedan adaptarse a los ambientes de vida y trabajo de manera favorable, considera a las lenguas como la llave para el conocimiento de otras personas y el entendimiento entre ciudadanos.

De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje de lenguas, existen metas fundamentales para apoyar a los estudiantes jóvenes y adultos a desarrollar conocimientos, estrategias y habilidades que les permitan aprender una lengua. “Una vez establecidas estas metas fundamentales el Consejo propone a todas las personas, que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas, que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes”. (Marco Común de Referencia Europeo, 2002).

De manera similar la ANUIES, en el documento “Visión y Acción 2030, propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México”, en su “Objetivo específico 4 para el 2030: Impulsar la innovación educativa, en la cual propone diversificar las opciones y facilitar el acceso de los estudiantes al aprendizaje de una segunda lengua, de manera particular el inglés (ANUIES, 2018).

Para cubrir la demanda del aprendizaje en el inglés como lengua franca: existen un sin número de ofertas, la variante más extendida, está el aprendizaje directo y dedicado, con la proliferación de ofertas privadas de enseñanza, sistemas de certificación (Cambridge, Trinity, TOEFL...) estancias de corta duración (cursos, campamentos, intercambios escolares...) y recursos digitales (podcasts, Duolingo, Fluenz...); en la variante escolar, los colegios internacionales y los dobles títulos reglados, los programas de bilingüismo (Fernández, 2016). A pesar de los esfuerzos realizados por las au-

toridades educativas, la ANUIES considera necesario centrarse en la labor del docente como un actor fundamental, para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, quién deberá fortalecer sus conocimientos en la disciplina, utilizar métodos y didácticas innovadoras, con capacidad de adaptarse al nuevo contexto educativo en el que está inmerso, responder a los retos de la globalización de la educación superior, e incluir dentro de sus estrategias pedagógicas las nuevas tecnologías de la información y comunicación en sus clases (ANUIES, 2015).

Concepto de actitud

Desde el ámbito de la lengua española se define a la actitud como manera de pensar, obrar o conducirse respecto de algo (RAE, 2014); sin embargo, también la actitud se delimita como un constructo hipotético empleado para explicar la dirección y persistencia de la conducta humana y conlleva a seguir una tendencia frente a –en un sentido amplio– determinadas acciones (Baker, 1992). El concepto de actitud, como muchos otros conceptos abstractos, es una creación –un constructo.

En consecuencia, como tal, es una herramienta útil para observar orden y consistencia en lo que cada persona dice, piensa y hace, de modo que, analizando ciertos comportamientos, se pueden llevar a cabo predicciones sobre otros comportamientos futuros (Henerson et al., 1987). Así, una actitud no es algo que se pueda examinar y medir del mismo modo que los objetos, cosas o bien aspectos físicos como las pulsaciones en una persona, esta puede ser valorada o deducir que alguien tiene actitudes, mediante sus palabras y acciones, la actitud está rodeada de diferencias semánticas y relativas a la generalidad o especificidad del término. Es decir, la actitud es lo que define la relación entre un sujeto y un objeto físico o social; pero a su vez las actitudes son auto descripciones o autopercepciones, con lo cual los individuos identifican sus actitudes al observar precisamente su propio comportamiento (Baker, 1992).

El estudio de las actitudes es motivo de análisis desde diversas ciencias, aun cuando la mayor parte de la investigación realizada sobre el tema proviene del campo de la psicología y la filosofía, hoy día existe un interés creciente en su estudio desde otras ciencias sociales, como la sociología, la antropología, la psicología (social y cognoscitiva) la lingüística y de otros campos de estudio: el psicoanálisis, la argumentación, las representaciones sociales, entre otros de igual importancia (Gutiérrez, 2014).

Además, el concepto de actitud genera controversia, debido a que existen definiciones de diversos autores y su importancia radica en que probablemente es el más distintivo e indispensable de la Psicología Social debido a que es ampliamente empleado en la literatura tanto teórica como experimental. Además, de ser estudiado por la Psicología Social, también es estudiado por la Psicología, la Sociología, entre otras disciplinas científicas sociales. (Fernández, 2014) Gordon Allport (1935) sugería que, el concepto de actitud se ha vuelto un tema de estudio tanto para psicólogos, sociólogos, como para psicólogos sociales, que reservan el término actitud a referirse a la evaluación de algo, en la que algo es considerado el objeto de actitud, el cual puede ser una persona, producto o grupo social. (Fernández, 2014).

Por otro lado, los psicólogos sociales definen las actitudes como la tendencia hacia agradar o desagradar una actitud, objeto o comportamiento. Por lo cual las actitudes son definidas como tendencias a evaluar objetos favorable o desfavorablemente (Ortiz, 2013).

Las ideologías que se manejan en distintos grupos poseen normas, valores e intereses comunes que de alguna manera los distinguen como grupos de otros sectores sociales y a su vez esos grupos, están compuestos de individuos, hombres y mujeres todos estamos insertos en una sociedad con una historia y un fondo de conocimientos culturales, es decir todos estamos insertos en una parcela de esa sociedad

que en el proceso de socialización, dentro del ámbito de la educación: primaria, secundaria..., van construyendo una historia impregnada de emociones, afectos, símbolos, reminiscencias personales, procesos motivacionales, pulsiones, contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes (Araya, 2002).

La teoría de las representaciones sociales

En tanto la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) surge en Francia, como una alternativa al conductismo y la Psicología Cognitiva, trata de ser una teoría social sobre el “Conocimiento del sentido Común”. (Álvarez y Bermúdez, 2004) Es caracterizada por sus conexiones con diferentes niveles y con diversas disciplinas, como la sociología, la historia, política y la antropología, entre otras disciplinas sociales.

Las representaciones Sociales (RS) que motivan y dan acción a las interacciones humanas, las cuales emergen de los problemas de los sujetos en la vida diaria, la TRS, constituye una de las teorías más importantes de los últimos cincuenta años en el campo de la Psicología Social contemporánea, considera que nos coloca en la posibilidad de construir un cambio real de la perspectiva psicosocial, ya que analiza y da sentido a las representaciones. (Romero, 2004)

Es reconocido por diversos autores, que la TRS ha sido formulada a partir del concepto de representaciones colectivas de Durkheim, en el que funda la existencia de ciertas entidades espirituales, llamadas representaciones, que forman parte tanto la vida mental de los individuos y la vida colectiva de las sociedades, y a su vez asigna a la Psicología Social, la tarea de estudiar las leyes de la ideación colectiva. (De Alba, 2004).

El estudio de las RS, su objeto de análisis y sus presupuestos teóricos han planteado interrogantes respecto a su relación con las representaciones individuales y el estatuto –sea individual o social– del sujeto: productor de RS. Lo

cual se hace evidente en el concepto de representación colectiva o social, tal que ésta va construyéndose en diferentes épocas desde Durkheim (1895) Moscovici (1961-1975) y los estudios posteriores a dichos autores (Ortiz, 2013).

Es importante mencionar que esta teoría debe su origen, fundamentalmente al trabajo de Piaget y Vygotsky, en su psicología del desarrollo, debido al aporte de ambos al vincular la cultura con la psicología. Incluso a pesar de la discrepancia entre sus respectivas teorías, sin embargo, Jaramillo y Jaramillo (2009) plantean la interrelación, desde la forma de pensamiento cuya génesis es el resultado de la biología, evolución (Piaget) y lo referente a las interacciones sociales (Vygotsky).

A este respecto Castorina (2016) menciona: que los grandes psicólogos, como Piaget, Vygotsky, Bruner, Lewin, Bartlett, o Valsiner, han construido sus teorías, dando gran relevancia a los análisis sobre el objeto de investigación, las tesis filosóficas que justificaron sus elecciones metodológicas o sus modelos explicativos. En el caso de Moscovici, a lo largo de su obra (1961/1976) enfocó las cuestiones epistemológicas que fueron decisivas para la legitimación de las TRS.

Desde el modelo sociogenético, la noción de RS formulada por Moscovici en 1961 corresponde al renacimiento del interés por los fenómenos colectivos y más precisamente por las reglas que rigen el pensamiento social (Abric, 2004). En cuanto al enfoque de las RS, este tomó en cuenta la incidencia que las relaciones sociales concretas en una colectividad dada, pueden tener sobre la construcción del conocimiento, relacionando el contenido y funcionamiento de este conocimiento, no sólo a interacciones sociales, sino también a relaciones entre grupos distintos (clase social, color, etnia, etc.) y a relaciones de poder (político, religioso, de género, etc.) que repiten las dimensiones propiamente culturales y, bien en-

tendido, incluyen la historia (Jodelet, 2000). Moscovici (1993) considera las RS, como un proceso activo donde se transforman los objetos, de tal manera que son convertidos en signos y en símbolos y estructuras de pensamiento, ubicándolos y referenciándolos en una realidad grupal específica, su realidad está presente en su propio contexto. De acuerdo con esta visión, la aproximación a las RS permite aprehender las formas y los contenidos de la construcción colectiva de la realidad social, aparece como una mediación para dar una visión global de lo que es el hombre y su mundo de objetos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas, gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979).

La perspectiva de las representaciones sociales es amplia y está en permanente transformación, por lo que puede decirse, que una representación social es un conjunto de conocimientos, actitudes y creencias concernientes a un objeto dado (Romero, 2004). Entre los principales autores que basan su investigación en la TRS especialmente en el modelo sociogenético, se encuentra los trabajos de Denise Jodelet (1989/1992) cabe recalcar que: “Esta corriente se dedica al estudio descriptivo de las RS, en tanto que sistemas de significación que expresan la relación que los individuos y los grupos tienen en su contexto” (Rateau, 2013).

Al considerar otra definición de Jodelet (2000) incluye conceptos que describen las RS como la experiencia cotidiana, programas de percepción, construcciones con estatus de teoría ingenua, guías para la acción, instrumentos de lectura de la realidad, sistemas de significaciones.

En tanto que la definición de RS, de Jean Claude Abric, representante junto con Ahs y Claude Flament de las investigaciones basadas en el modelo estructural de la TRS. Coincide en

que es una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre, a la construcción de una realidad común para un conjunto social. Esta corriente ha contribuido a clarificar la lógica sociocognitiva que sostiene la organización general de las RS (Rateau, 2013).

El trabajo realizado por Morales (1996) refiere que, el conocimiento cotidiano que se denomina RS, ostenta dos significados y unas características específicas: a) el carácter social de su génesis; b) el hecho de que es compartido ampliamente y distribuido dentro de una colectividad y; c) la estructura interna y los procesos implicados. Esta doble significación a la que hace mención se atribuye a que, por una parte, se refiere a los procesos y por otra al producto final de este proceso.

Las investigaciones de Marková (2003) en las que desarrolla los nexos entre dialogicidad y las RS, en tanto que Rateau (2013) afirma que el concepto más importante de la TRS, es el de sentido común, debido a que hemos nacido insertos en la sociedad y cultura, también hemos nacido en un entorno de sentido de conocimiento común, el cual también a su vez está ligado a diversas formas de pensamiento, conocimiento y comunicación, creencias, mitos, entendimiento de las relaciones interpersonales, que guían a la humanidad por la vida dirigiendo su atención hacia el peligro, así como a la extensión y satisfacción de la vida y constituyen una fuente de conocimiento científico (Marková, 2003).

Volviendo al concepto de sentido común, del modelo sociogenético de la TRS planteado por Moscovici, postula que las RS se caracterizan por dos procesos: Objetivación y Anclaje. Según Alarcón (2004) a través de estos dos procesos, puede explicarse como el pensamiento social se transforma en una representación y, a su vez, como ésta se transfigura en lo social, “Así como, la objetivación muestra como los elementos representados de una ciencia se integran en una realidad social, el anclaje permi-

te capturar la manera como contribuyen a modelar las relaciones sociales y como las expresan. Además, la sociedad se transforma, el sujeto también lo hace” (Moscovici, citado por Alarcón, 2004).

Morín, (2001) hace mención en que, las RS son construidas y reforzadas por y para las prácticas en las que los sujetos están socialmente insertos mediante los fenómenos de anclaje, objetivación y personificación. Una definición que permite clarificar estos fenómenos es la De Alba (2004) haciendo referencia a Moscovici 1961:

Objetivación: este proceso vuelve concreto lo que es abstracto; consiste en la transformación de un esquema conceptual en un esquema figurativo real. Los conceptos materializados, podemos comunicarlos, utilizarlos en nuestra práctica cotidiana para comprender o resolver problemas.

Anclaje: es el proceso que hace que un objeto extraño sea asociado a formas ya conocidas, a través de las cuales es interpretado. Este proceso conlleva una reestructuración del sistema de conceptos y preceptos, que se encuentran ya asociados, estos son separados para que el elemento nuevo sea integrado en las categorías ya establecidas. Es un proceso necesario ya que todo es interpretado en función de paradigmas antiguos y, de esta manera, se corroboran en permanentes creencias y sistemas de interpretación preexistentes. Lo que reduce la incertidumbre ante lo desconocido.

El campo de representación designa al saber de sentido común, cuyos contenidos hacen manifiesta la operación de ciertos procesos generativos y funcionales con carácter social. Por lo tanto, se hace alusión a una forma de pensamiento social. Este campo de la representación está organizado en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo, que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y estable de la representación, sino que ejerce una fun-

ción organizadora, para el conjunto de la representación tal, que es él que confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación (Araya, 2002).

El origen de la noción del núcleo central (Tabla 1) situado en el modelo estructural, para superar el marco originario del concepto del núcleo figurativo, tiene su origen en considerar que, en el conjunto de elementos cognitivos que constituyen la representación, algunos van a jugar un rol diferente a los demás. Los cuales fueron nombrados elementos centrales, que están agrupados en una estructura llamada núcleo central, que cumple dos funciones, es generadora de sentido y a su vez desempeña una función organizadora (Rateau, 2013).

Como se mencionó las RS, son construidas y reforzadas por y para las prácticas en las que los sujetos se ven inmersos, según Moscovici (1961) constituyen sistemas de valores, nociones y prácticas que proporcionan a los individuos los medios para orientarse en su contexto social y material y así dominarlo, usarlo como medio para sus intercambios y como código para denominar y clasificar con claridad las partes de su mundo, de su historia individual o colectiva (Morín, 2004).

Las RS y las prácticas, no son algo independiente, por el contrario, existen relaciones de interdependencia, las RS además de que son inseparables de los valores y de las prácticas, ya que son conocimientos que hablan desde un lugar social, que están anclados en determinado orden social y cultural que se constituye como matriz desde la cual se interpreta el mundo y está cargado de valores y de afectividad. Es decir, condicionan la producción, circulación y modificación de las RS (Rouquette, 2000).

Las prácticas cotidianas y los sentidos atribuidos a las mismas se organizan en ciertas RS, que se anclan de manera diferente en función de la pertenencia social, y de las significaciones subjetivas que emergen de las experiencias

vividas. (Seidmann et. al., 2012.); los grupos se definen por esquemas específicos en los que construyen sus conocimientos, los cuales están condicionadas y a su vez condicionan la particularidad de las prácticas.

Para llevar a cabo el análisis de las RS y Prácticas, Abric (2004) considera que todo estudio de RS, debe tomar en cuenta, dos formas capitales de actualización, los discursos y los actos. Plantea tres hipótesis sobre la relación representación-prácticas.

Por situar un ejemplo de cómo se analizan las prácticas sociales a través de las representaciones, puede señalarse que, en el campo educativo la importancia en el estudio de las RS, radica en hacer posible la aprehensión del carácter social e histórico (H1, H2 y H3) pero a la vez subjetivo de la realidad social que mira al actor como un sujeto activo, cuyo papel es dar forma a lo que proviene del exterior. Así, las RS (Tabla 2) pueden ser usadas, por ejemplo, para comprender cómo las transformaciones sociales o aquellas orientaciones marcadas por las políticas públicas influyen los pensamientos, emociones y prácticas de los actores (Mireles, 2014).

Debido en parte a las duras críticas a las que la TRS ha sido sometida, las investigaciones en RS, se recurren a la aplicación de una metodología específica de recolección y análisis, que permitan de acuerdo con el planteamiento de Moscovici de la hipótesis del núcleo central, observar la organización de una representación, así como los elementos que le dan significado (Abric, 2004).

Referente a las investigaciones variadas en RS, Rateau (2013) considera que la mayor parte de los investigadores que se interesan en las representaciones sociales, están de acuerdo en estos elementos de definición y que el hecho de que existan diversas orientaciones teóricas y su abordaje plurimetodológico está relacionado con que han sido desarrolladas en diversos campos de la investigación de la vida social, política, salud y educación, en cuestiones relativas al género y sexualidad, violencia, con jóvenes, adultos, niños, grupos vulnerables, minorías, etc. Cabe señalar que la teoría de las RS ha originado también críticas, algunas más fundadas y constructivas que otras como lo señala Morales (1996) debido a su conceptualización teórica, y que finalmente, es una teoría que se ocupa de la controversia del pensamiento,

■ Tabla 1. Desarrollo de la noción del núcleo central.
Table 1. Development of the notion of central core

Año	Autor	Contexto
1927	F. Heider	Fenómenos de atribución, las personas tienen tendencia a atribuir los eventos que sobrevienen en su entorno a núcleos unitarios condicionados de forma interna, y que son, de algún modo, los centros de textura causal del mundo
1946	Ash	Refuerza la idea de organización centralizada. La jerarquía entre los elementos produce y favorece la centralidad de uno de ellos. La transformación de este elemento central ocasiona un cambio radical en la (percepción) impresión.
1961	Moscovici	Es la objetivación lo que permite pasar de la teoría científica a lo que se denomina un modelo figurativo o núcleo figurativo.
1976-1987	Abric	Toda representación está organizada a partir de un núcleo central, el cual determina la significación y organización de la representación y garantiza sus funciones esenciales. (generadora y organizadora)

Fuente: elaboración propia, a partir de Abric (2004).

■ Tabla. Carácter social e histórico de las prácticas sociales a través de las representaciones.
Table. Social and historical character of social practices through representations.

H1:	Las representaciones determinan las prácticas sociales en las situaciones en que la carga afectiva es fuerte y donde la referencia explícita o no a la memoria colectiva, es necesaria para mantener o justificar la identidad, la existencia o las prácticas del grupo.
H2:	Las representaciones juegan igualmente un papel determinante en las prácticas y en las situaciones, en que el actor dispone de autonomía -aún relativa- respeto de las obligaciones derivadas de la situación o de aquellas que resultan de las relaciones de poder.
H3:	En las situaciones de fuerte compromiso social o material, las prácticas sociales y las representaciones están en interacción en esas situaciones, el establecimiento de ciertas prácticas susceptible de ocasionar transformaciones completas de las representaciones.

Fuente: elaboración propia, a partir de Abric (2004).

por lo que hace las siguientes recomendaciones: a) debe definir de manera clara lo que es y no es una RS; b) cómo establecer las conexiones pertinentes entre el concepto de RS y otros conceptos relacionados entre RS y la experiencia individual, desde una perspectiva más social; c) clarificar el uso de instrumentos técnicos que permitan diferenciar grados o tipos de estructuración de las representaciones que permitan delimitar qué es y qué no es una RS.

De aquí la relevancia de retomar la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, quien realizó la articulación formal como teoría y método, asociada a la percepción del individuo quien depende de su marco de referencia, por lo que es preciso averiguar cuáles son estos marcos de referencia, para lograr delimitar la construcción de las estrategias didácticas. Pero además, asociadas a las actitudes hacia la cultura que representa el lenguaje, en particular las actitudes favorables hacia una actividad y esfuerzo, para el aprendizaje de una lengua extranjera, al identificar ¿qué factores influyen sobre las actitudes y cómo se manifiestan estas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Concepto de actitud dentro de una segunda lengua

Desde la Psicología Social del Lenguaje, la cual es un área que se ocupa del estudio de las actitudes frente a las variedades de la lengua, además de la investigación social y el

modo en que los hablantes interaccionan recíprocamente a través de la conversación. Así, indican que, una fuente de información relevante sobre el estatus y estima de las variedades lingüísticas, se encuentran en su trato público. Ryan et al., (1988) Estudiar las actitudes por sí mismas carecería del interés, solo se vuelven útiles cuando se utilizan como herramienta y se incluyen en las decisiones de instituciones y administraciones educativas, con relación a tomar medidas lingüísticas, sólo así es cuando realmente adquieren la importancia que les corresponde. Fishman (1972) Además, en la adquisición de una segunda lengua, las actitudes que se desarrollan frente a esa lengua y de cara a su comunidad de hablantes, lo extranjero en general, la experiencia de aprendizaje y los profesores implicados en la misma (Gardner, 1985).

En particular, a la luz de postulados de Abric (2001) las personas identifican la realidad a través de las explicaciones que surgen en los procesos de comunicación del pensamiento social y de este fondo de conocimientos culturales, en el que se ven insertos. De ahí que analizar las RS, permiten entender la dinámica de las interacciones y las prácticas sociales, toda vez que la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente.

Estudiar el pensamiento social, confirma que las actitudes estarían determinadas por nues-

tras creencias y éstas, a su vez, son producto de nuestras experiencias, conocimientos y de la información disponible, lo cual ayuda a entender cómo es que un saber instituido del sentido común puede generar atribuciones y actitudes como producto de la participación en la vida social, y como estos a su vez, permiten a los individuos aprehender y orientarse en el mundo de la vida cotidiana (Reina, 2003).

Por consiguiente, es posible observar que el principal interés de los investigadores que sitúan sus trabajos de actitudes hacia el idioma inglés, apoyados en la TRS, se orientan en plantear estrategias focales, para la aprehensión del inglés desde un docente capaz de transformar y elaborar otras representaciones sociales en los estudiantes, que favorezcan otros sentimientos y actitudes positivas (Velasco, 2016). Sin embargo, las actitudes también han sido clasificadas, de forma general, como positivas, negativas o neutras. Tal que, en la adquisición de una segunda lengua, las actitudes son importantes porque no influyen de manera directa en el logro, pero sí configuran un soporte motivacional. Así, una actitud positiva puede favorecer el desarrollo de las actividades comunicativas (Gardner y Lambert, 1972).

Desde otro enfoque, las actitudes están organizadas por tres componentes: a) Cognoscitivo: incluye las percepciones y creencias hacia un objeto; por lo cual es posible recurrir a emplearlo en las personas motivadas y que saben bien lo que desean. Esta es una forma muy útil si se llega a producir este cambio de actitudes durante mucho tiempo; b) Afectivo: recoge el sentimiento a favor o en contra de un objeto; esta forma de cambio no es tan clara como la cognitiva, sino que intenta producir un cambio mediante la incidencia en el componente sentimental.

Y si se llega a producir este cambio, parece ser más temporal, y; c) Conductual: tendencia a reaccionar frente a un objeto de una manera determinada. En todo caso las actitudes tienen un componente social, el cual precisa identi-

ficar la naturaleza de éstas, por lo que es muy útil reconocerlas, especialmente si se quiere llegar a incidir en éstas (Huerta, 2008). Las actitudes, se perciben como manifestaciones “valorativas” hacia las cosas que la gente hace, dice y se construyen durante la experiencia social, la cuestión sobre si lo dicho, puede ser algo no cierto, refleja la forma en que una persona percibe a los demás y es a través de las actitudes como podemos reconocer la valoración que expresa hacia grupos diferentes (Castillo, 2006).

Un mecanismo que es explicado precisamente por la Teoría de las Representaciones Sociales, según Moscovici, el mecanismo de anclaje en donde las innovaciones son asimiladas por el pensamiento social, a través de un proceso de reducción a los esquemas que ya están establecidos en dicho pensamiento en este sentido, se tiende a utilizar el concepto de actitud como aproximación al concepto de RS (Araya, 2002). “Toda representación social es representación de algo y de alguien. Así, no es el duplicado de lo real, ni el duplicado de lo ideal, ni la parte subjetiva del objeto, ni la parte objetiva del sujeto. Sino que constituye el proceso por el cual se establece su relación” (Jodelet, citado por Ortiz, 2013).

La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se encuentra siempre presente, aunque los otros elementos no lo estén. Es decir, una persona o un grupo, pueden tener una reacción emocional sin necesidad de tener más información sobre un hecho en particular (Araya, 2002). “Cuando uno estudia las actitudes, estudia las relaciones entre el pensamiento y un objeto. Así, cuando se piensa con normalidad, al tener una actitud hacia un objeto, ese objeto ya es parte de uno mismo, en un sentido. En otras palabras, una persona puede tener una actitud hacia un objeto si tiene una representación asociada con ese objeto. Alternativamente, una actitud puede ser un sentimiento primario

general respecto de algo, de lo que establecemos una representación. En algún sentido, tener una actitud respecto de algo es como hacer una proposición de forma actitudinal, “uno está expresando una actitud hacia su propia representación de ese objeto” (Moscovici, citado por Marková, 2003).

Referente a las actitudes Singery citado por Abric, (2004) resume las representaciones sociales, como el conjunto de definiciones, evaluaciones y prescripciones que un individuo asocia al referente de la dimensión en términos de posición en esa dimensión. Esta posición se puede expresar en términos evaluativos y estaremos entonces cerca de un modelo actitudinal.

La importancia del estudio de las actitudes hacia el aprendizaje de una segunda lengua, está relacionada con diversos conceptos, por un lado, hablaríamos de conciencia lingüística (la disposición sobre el propio sistema, sobre otros o sobre la particular relación que se establece entre diferentes lenguas); también se apuntan cuestiones de prestigio, nociones socioculturales, económicas e incluso políticas que trascienden al sistema y que afectan a quienes lo usan, propios o extraños (González, 2008). “Las actitudes, opiniones y creencias de la gente; por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro”; interrelación que se verifican en esta experiencia, al involucrar estudiantes participantes y docentes informantes (Velasco, 2016).

Las normas y marcas culturales de un grupo se transmiten o enfatizan por medio de la lengua, son capaces de transmitir significados o connotaciones sociales, además y valores sentimentales, la actitud ante la lengua y su uso se vuelven esencialmente atractivos de observar cuando se aprecian no solo como portadoras de unas formas y unos atributos lingüísticos determinados (Moreno, 2005).

Al respecto de los significados que los grupos dan al mundo en el que viven a través de sus prácticas y su lengua. Taylor sostiene que el intérprete debe convertirse en un interlocutor, que adopte una actitud que vaya más allá de la simple reproducción de la lengua del otro o de la traducción de los significados en la lengua de la cultura a la que él pertenece. Dicha actitud debe permitir comparar sus propios modos de vida, con los del otro y tratar a este como a alguien que ofrece posibilidades alternativas vinculadas a constantes humanas, logrando establecer un diálogo respetuoso con éstas (González, 2010).

Sin embargo, afloran significaciones, interpretaciones o actitudes creadas que dificultan el proceso de aprendizaje, ya sea por secuelas de experiencias o carencias que alteran la concepción de su realidad, por lo que revelar algunas representaciones sociales y develar su asociación con las actitudes, sentires y expectativas del estudiante, se torna en interés general del trabajo investigativo descrito en este discurso (Velasco, 2016).

Factores sociales y culturales, cobran relevancia ya que pueden incidir de forma negativa o positiva en el aprendizaje, como se observa en la investigación conducida por Odorica (2010) quien señala que, la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera involucra a un objeto de estudio, actores y una serie de circunstancias que deben organizar, enmarcar y facilitar todo el sistema educativo, el planeamiento curricular, el ambiente sociocultural y los recursos físicos y materiales.

De igual manera Palomino (2013) considera en su investigación, que las creencias sobre las propias capacidades, sobre el aprendizaje de una lengua, la representación del mundo al que pertenecen esa lengua y sus hablantes, las actitudes del alumno y de su entorno hacia el aprendizaje de idiomas.

En su investigación titulada, Percepciones de alumnos y profesores acerca de la dificultad del

aprendizaje de estructuras gramaticales complejas en estudiantes de pedagogía en inglés, Orego (2017) concluye que los resultados de este tipo de investigaciones pueden ser utilizadas como guía en la elaboración de materiales didácticos, éstas se basan en los factores que subyacen la complejidad asociada a determinadas estructuras y abre la posibilidad para continuar explorando el universo de las representaciones que los alumnos tienen y cómo esto influye en su proceso de aprendizaje.

En el estado actual de la enseñanza de lenguas extranjeras en la formación académica universitaria, hace necesario revelar las RS de los estudiantes, con relación a la inclusión del aprendizaje de Idiomas Instrumentales en su formación de grado, con el propósito de desarrollar habilidades que permitan, a los futuros egresados, la lecto-comprensión de textos disciplinares producidos en la lengua objeto de estudio (Nely, 2009).

Desde una perspectiva socioeducativa, puede considerarse necesario definir un paradigma que permita identificar las actitudes, percepciones y creencias de los estudiantes, en donde uno de los apoyos sea el enfoque cognitivo, utilizando las RS y su perspectiva, como mecanismo de análisis y construcción de la realidad social. Sobre todo, porque los alumnos están totalmente influenciados por los estímulos del entorno y, por tanto, dicho contexto puede configurar parte de su aprendizaje social. Sin embargo, es pertinente, tener presente que las RS abarcan diferentes aspectos del pensamiento y posicionamiento de las personas, las cuales presiden la conducta ante una determinada situación: persona, objeto, disciplina o ciencia, otorgándole cada persona un sentido a las concepciones y acciones de un grupo, esto a través de la información que posee el alumno, campo de representación y la actitud, en donde se configuran los valores, las opiniones, actitudes, creencias, motivaciones, entre otros.

A partir de la enseñanza de una segunda lengua, es preciso configurar el ámbito en donde

acontece la enseñanza y cómo aprende el estudiante; porque tal como lo indica Jodelet (1986) esa representación social concebida como sustituto no requiere concebir al objeto representante como una mera adecuación, o copia del objeto representado derivado de otros contextos. De esta manera las RS, se han convertido en una importante área de reflexión teórica en la investigación psicosocial, en particular dentro del ámbito de la educación y el modo en que éstas intervienen con el objeto pertinente para la investigación.

Pero también, como Díaz Pérez (2009) lo refiere, sobre el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras y de manera específica sobre el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos, en donde estas acciones se afectan por la calidad de los modelos o patrones con que cuentan los estudiantes y como propone Moscovici (1986) reconocer la dinámica del conocimiento desde la forma de convertirlo en algo visible y de lograrlo comprender en el ámbito de lo social, que da paso al proceso de anclaje, el cual posibilita el pasar del conocimiento adquirido, a una forma de conocimientos y actitudes que habilitan al estudiante para el hacer.

CONCLUSIONES

Como hemos podido fundamentar, en las RS se encuentra un marco adecuado para reflexionar en particular en las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje del idioma inglés, hacer visibles dichas representaciones a través de las herramientas para la investigación que nos aporta, permitirá identificar metodologías no adecuadas para la enseñanza del idioma, así como implementar estrategias que permitan al estudiante transitar por su educación superior satisfactoriamente así como en el futuro insertarse en un mercado laboral con la libertad de poder establecer comunicación a nivel global con su entorno.

Los estudiantes de las IES admiten los beneficios del aprendizaje de una segunda lengua

esto se puede constatar con la demanda de cursos y certificaciones dentro y fuera de las universidades y que actualmente dominan el mercado como ya se había mencionado anteriormente. Pero sin embargo las IES se siguen enfrentando a la problemática de altos niveles de reprobación de los cursos, por lo cual conocer de primera mano cuáles son las significaciones que propician las actitudes que están cargadas de estereotipos, opiniones, valores, creencias nos acercará a identificar las prácticas que dificultan el proceso de aprendizaje, ya que como observamos las actitudes hacia una segunda lengua, son la respuesta emocional de los miembros de la sociedad ante las variedades lingüísticas en su entorno social. En este sentido las representaciones sociales cumplirán con la función de orientar las prácticas educativas sociales.

La articulación de una política educativa para la enseñanza del inglés recae sobre las IES por lo que, la propuesta es acercarse mediante aproximaciones sucesivas a las representaciones sociales de los actores educativos para poder cumplir con esta meta.

REFERENCIAS

- Abric, J.C. (1994). *Pratiques et représentations sociales*. Paris. Ed. PUF.
- Abric, J.C. (2001). *Metodología de recolección de las representaciones sociales*, En *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México.
- Abric, J.C. (2004) *Prácticas sociales y representaciones*. México, Ediciones Coyoacán. S. A. de C.V.
- Álvarez, B.J. (2004). El contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. En, Romero, R.E (Ed.), *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México. Ed. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Ed. FLACSO, Costa Rica.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon. Ed. Multilingual Matters.
- British Council. Año. Título del documento. [Fecha de consulta: 16 de noviembre de 2017] Disponible en: <https://www.britishcouncil.es/ingles/niveles/c2>
- Castillo. M. (2006). *El estudio de las actitudes lingüísticas en el contexto sociocultural: el caso del mexicano de Cuetzalan*. Anales de antropología, 40, 1.
- Castorina, J.A. (2008). El Significado del marco epistémico en la Teoría de las Representaciones Sociales. *Cultura y representaciones sociales*. Año 11. núm. 22, Buenos Aires.
- De Allba, M. (2004). El Método ALCESTE y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: El caso de la ciudad de México. *Papers on Social Representations Textes su les représentations sociales*. Volume 13, pages 1.1-1.20. ISSN 1021-5573
- Días, M. A. R. (2010), “¿Quién creó este monstruo? Educación y globalización: sus relaciones con la sociedad”, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, issue-unam/Universia, vol. I, núm. 2, pp. 3-19, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/62/educacion>
- Díaz Pérez, J. C. (2009). *Principios de aplicación de las técnicas de la voz y la ortofonía en la corrección del español para extranjeros*. Madrid. Ed. Universidad Complutense.
- Fernández. G.R. (2014). *Actitudes y comportamiento social*. Universitat de Jaume. España. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/106155/TFG_2014_FERNANDEZ%20GARCIA.pdf?sequence=1
- Fernández. G.R. (2014) *Actitudes y comportamiento social*. Universitat de Jaume. España. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/106155/TFG_2014_FERNANDEZ%20GARCIA.pdf?sequence=1
- Fishman, J.A. (1972) Domains and the relationship between Micro and Macro-sociolinguistics. In, Gumperz, J. (Edit.), *Directions in sociolinguistics*. Ed. The Hague, Mouton.
- Gardner, R.C. (1985) *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London (UK). Ed. Edward Arnold.
- Gardner, R.C., and Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*.

New York (USA). Ed. Newbury House Publishers.

González S. (2010) *Seis mil millones de otros. En Recrear las representaciones sociales. Apuntes de evaluación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

González. M. J. 2008. *Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas*. Universitat Rovira i Virgili. ISBN: 84-8081-053-X. Publicación electrónica en: <http://www.unav.es/linguis/simposiosel/actas/>

Gutiérrez, S. (2012). *Emociones y representaciones sociales. El caso de los estímulos académicos. En Representaciones sociales: emociones, significados y prácticas en la educación superior*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2012 (Colección educación superior) ISBN 978-607-02-3343-2

Henerson, M.E., Morris, L.L., and Fitz Gibbon, C.T. (1987) *How to measure attitudes*. London. Ed. SAGE Publications.

Huerta P. J.M. (2008). *Actitudes humanas, Actitudes sociales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*. Madrid, España.

Jaramillo, M.R., y Jaramillo, P.M. (2009). Vínculos entre representaciones sociales, pensamiento, lenguaje y la conciencia. *Psychologia. Avances de la Disciplina*. 3: 2: Julio – Diciembre: 131. Colombia.

Jodelet, D & Guerrero, A. (coords.) (2000). *Desvelando la cultura. Estudios en Representaciones Sociales*. México: UNAM, Facultad de Psicología.

Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómeno, concepto y teoría. En, *Moscovici, S (Comp.). Psicología social II*. España. Ed. Paidós.

Marco Común de Referencia Europeo. (2001) *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Publicación en inglés y francés [versión electrónica en español]; recuperado el 02 de octubre de 2017 de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Markova. I. (2003). *Dialogicality and social representations. The dynamics of mind*. Cambridge

Morales, F. (199). *Psicología Social*. México. Mc. Graw Hill.

Moreno. F.F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Barcelona: Ariel.

Morín.M. (2001). *Entre representaciones y prácticas: el sida, la prevención y los jóvenes, En Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán/Embajada de Francia en México.

Moscovici, S. (1981). “L'ère des représentations sociales”. En, Romero, R.E 2004. *Representaciones sociales. Atisbos y cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. Ed. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Moscovici, S. (1986). *Psicología social II*. Barcelona. Ed. Paidós

Nelly. L. (2009). *Las representaciones sociales de los alumnos en relación con la incidencia de la enseñanza de idiomas extranjeros en la formación de grado universitario en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS) de la UNaM– EIIERS - 16H-254*.

REDINE – *Red de Investigación Educativa. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - UNaM*

Ordorica, D. (2010). Motivación de los alumnos universitarios para estudiar inglés como lengua extranjera. En Leaa Len7guas en Aprendizaje Auto dirigido. *Revista Electrónica de la Mediateca del CELE-UNAM*. [en línea] México: UNAM, CELE, 2010. Año 3, Núm. 2. [consulta: 10 de junio 2011] Disponible en Internet: <http://cad.cele.unam.mx/leaa/cnt/ano03/num02/0302a04.pdf>

Orrego. R. (2017). Percepciones de alumnos y profesores acerca de la dificultad de aprendizaje de estructuras gramaticales complejas en estudiantes de pedagogía en inglés. *Literatura y Lingüística*, núm. 35, mayo, 2017, Universidad Católica Silva Henríquez Santiago, Chile.

Ortiz C. E. (2013) Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XIX, núm. 1, enero-marzo, 2013, pp. 183-193 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.

Palomino. C. (2013) Creencias, actitudes y motivación hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos...*Suplementos marco ELE*. ISSN 1885-2211 / núm. 16, 2013. España.

Piña O.J.M., y Cuevas, C.Y. (2004) La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*.

vol. XXVI, núms. 105-106

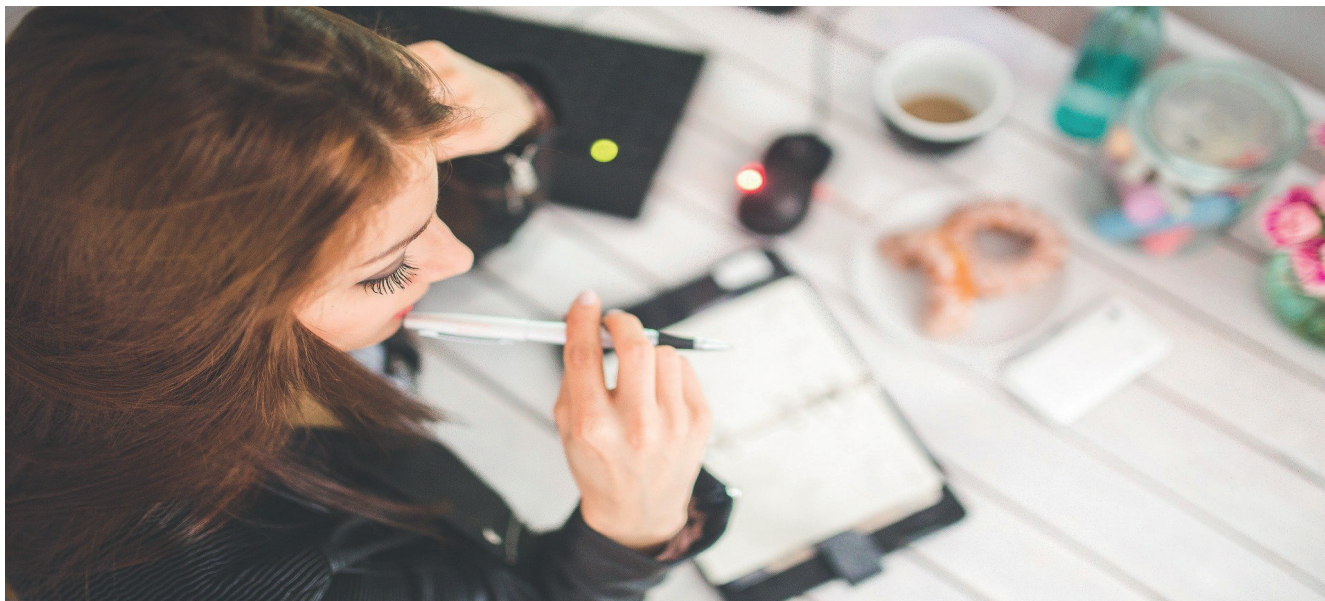
RAE. (2014) *Diccionario de la Academia Española*. 23ª edición. Ed, Real Academia Española. <https://dle.rae.es/?id=TnRDF3S>

Rateau, P. & Lo Mónaco, G. (2013) vol. XXVI, núms. 105-106 *Revista CES Psicología*, VI(I), 22-42. Colombia.

Ryan, B., Giles, H., and Hewstone, M. (1988) The measurement of language attitudes», In, Ammon, U., Dittmar, N., and Mattheier, K.J. (Edit).

Sociolinguistics: An International Handbook of the *Science of Language and Society*. Vol. 2. Berlin: Ed. Walter de Gruyter.

Velasco. M. (2016) Representaciones sociales sobre el aprendizaje en inglés elemental en estudiantes del Centro de Idiomas de la Universidad de Ibagué. *Revista de Investigaciones*. Colombia.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/joven-mujer-ni%C3%B1a-dama-mujeres-791849/>

Percepción de los egresados sobre el programa de Sociología de la UAT: Un enfoque constructivista

Perception of graduates about the Sociology program of UAT: A constructivist approach

María Del Rosario Hernández-Fonseca^{1*}, Rosa María Rodríguez-Limón²,
Humberto Rodríguez-Hernández³

RESUMEN

Este artículo forma parte de un estudio más amplio de seguimiento de egresados de la Licenciatura en Sociología de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y da cuenta de la opinión que tienen los egresados de la carrera que estudiaron; la cual es importante debido a que contribuye a la difusión del programa educativo y permite identificar las fortalezas y debilidades del mismo, el análisis se realiza a la luz de la teoría constructivista entendida como la idea de la construcción social del conocimiento centrado en el estudiante. El estudio es de corte cuantitativo, el cuestionario se integró por 21 reactivos y se aplicó en línea vía inbox. Dicho cuestionario fue contestado por 59 egresados registrados en el Plan de Estudios Millennium III. En los resultados se aprecia una opinión positiva sobre la carrera, los ayudó a trazar su carrera profesional, pueden utilizar los conocimientos en su vida diaria, el 73% está trabajando y finalmente si tuvieran la oportunidad de volver a estudiarla lo harían.

Palabras clave: Sociología, sociólogos, egresados, constructivismo.

ABSTRACT

This article is part of a broader follow-up study of outcomers from the sociology program at the Autonomous University of Tamaulipas, and takes into consideration the opinion that graduates have about the career they chose; this is important because it contributes to the dissemination of the educational program and helps to identify its strengths and weaknesses. Such analysis is carried out under the constructivist theory, as a framework for the social construction of student centered knowledge. The study is quantitative, the questionnaire contains 21 items and was answered by 59 graduates registered in the Millennium III version of the program. The results show a positive opinion about the career, it helped to build the professional path, they can use the knowledge acquired in their daily life, and 73% of the graduates are currently working and they would go back to the program if they had the opportunity.

Keywords: Sociology, sociologists, graduates, constructivism.

Fecha de recepción: 23/07/2020 Fecha de aceptación: 26/08/2020

^{1*} Autor para correspondencia: mrhernand@docentes.uat.edu.mx / Dirección: Universidad Autónoma de Tamaulipas

² Profesores de tiempo completo/Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades/Universidad Autónoma de Tamaulipas

³ Profesores de tiempo completo/Unidad Académica de Ciencias, Educación y Humanidades/Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCION

La Licenciatura en Sociología forma parte de la oferta académica de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, desde 1991 se oferta de forma anual. Esta carrera ha sido evaluada por varios organismos nacionales como son: los Comités Interinstitucionales para la Evaluación en Educación Superior (CIEES) donde se obtuvo el nivel I y recientemente fue evaluada por la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO), todo ello con la finalidad de facilitar la toma de decisiones y promover la mejora continua.

A lo largo del tiempo, la carrera ha sufrido transformaciones curriculares tomando en cuenta las recomendaciones de los organismos evaluadores y las directrices de los modelos académicos de la universidad. La carrera ha transitado por varios planes de estudio como lo son el Plan Tradicional en 1991, el Plan de Estudios Misión XXI que marcó los lineamientos de la carrera hasta el 2002, el Plan de Estudios Millenium III continuó con su fortalecimiento hasta el 2013 y en la actualidad se rige por los postulados del Plan de Estudios Generación del Conocimiento. Cada uno de estos planes de estudios asume retos implícitamente permanentes, por ejemplo, acercar a sus estudiantes al campo laboral, es decir, formar profesionistas socialmente útiles y capaces de dar respuesta a problemas sociales.

Dicho lo anterior, los estudios de seguimiento de egresados representan para las universidades la oportunidad de conocer y medir la calidad de los servicios que ofrecen, pero sobre todo contribuyen al diseño de estrategias y/o reestructuración de políticas educativas que les permiten acceder a recursos económicos (Hernández, 2019) como los que se otorgan a través del Programa de Fortalecimiento a la Excelencia Académica (PROFEXCE), por tanto existe una estrecha relación entre educación y mercado laboral. Este artículo forma parte de

un estudio más amplio de seguimiento de egresados y solo da respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es la opinión que tienen los egresados de la licenciatura en sociología sobre la carrera que estudiaron? Conocer la opinión de los egresados de sociología es importante debido a que ellos son la mejor carta de presentación y difusión del programa educativo, dicho análisis se realiza a la luz de la teoría constructivista, asumiendo la idea de la construcción social del conocimiento centrado en el estudiante; esta teoría permite discutir la realidad que presenta un observador y que trae consigo la adquisición de nuevo conocimiento (Becerra, 2018). El análisis constructivista permite el desarrollo de una óptica educativa que facilita la distinción entre las relaciones didácticas y la asimilación de la experiencia (Rivera, 2016) de los egresados de sociología.

La Licenciatura en Sociología de la UAT

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), realizó una consulta universitaria en los años 1987 y 1988 donde se vislumbró la necesidad de formar profesionistas que contribuyeran al desarrollo económico, político y social y que brindara explicaciones de la forma en la que se relacionaban las estructuras sociales, los cambios que se daban dentro de ellas y el impacto que tenían a nivel nacional e internacional; el estudio de estos fenómenos sociales no era considerado dentro de la currícula de las áreas de educación. Por tanto, el reto de la UAT era formar profesionales que tuvieran la capacidad de estudiar el impacto del nuevo orden social, evaluarlo y proponer soluciones a partir de la investigación científica.

Es así como nace la licenciatura en Sociología en el año 1991 como resultado de procesos nacionales e internacionales de crecimiento y desarrollo económico, político y social en México, pero también da inicio a una nueva área de conocimiento que forma parte de la oferta académica de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

lipas, y hasta la fecha es la única dependencia de educación superior que oferta dicha carrera en el estado de Tamaulipas. Los escenarios de la esfera social que presenta el estado de Tamaulipas hacen pensar que es urgente la inmersión del sociólogo en los diversos campos de acción, las instituciones cada vez necesitan más científicos encargados de analizar las problemáticas sociales, temas como urbanismo, turismo, agricultura y deporte, cultura y educación son fuentes inagotables de empleo para el sociólogo. Para lograr esta inclusión, es necesario tomar en cuenta tres aspectos. El primero de orden académico, el segundo de vinculación y el tercero se asocia a la construcción de un modelo socio-regional en estudiantes y egresados.

La pertinencia del Programa Educativo en Tamaulipas se sitúa en el aporte que realiza el Sociólogo con su capacidad de análisis desde una perspectiva global, señalando dentro de los límites de su teoría, escenarios futuros para proyectar frentes de desarrollo en las instituciones sociales como son la esfera económica, política, social y cultural.

En el estudio de factibilidad de la licenciatura en sociología, se destaca la pertinencia del programa educativo para el desarrollo de Tamaulipas. El sector productivo en sus diversas variantes: agrícola, ganadero, pesquero, apicultor, textil, etc., pueden ser “tocados” por la sociología desde una perspectiva de desarrollo mercantil, organizacional y colectivo, diseñando proyectos productivos vinculados a la exportación de los bienes y generación de empleo. Dicha propuesta es viable en zonas marginadas y en lugares periféricos de ciudades como Victoria, Mante y San Fernando.

El turismo es otra variante importante y rama de la sociología contemporánea; la promoción del patrimonio cultural, rescate de las tradiciones regionales, etc. Ante esta posibilidad en ciudades como Matamoros y Tampico que cuentan de playa, pueblos con tradiciones como Tula, Jaumave, Miquihuana, Palmilla, Xicoténcatl,

Mier, Gómez Farías, etc.; en los cuales se hacen notar zona arqueológica, ecosistemas naturales, pueblos mágicos y museos y otras ciudades como Reynosa, Nuevo Laredo, Altamira, Tampico, Díaz Ordaz mantienen vínculos con empresas transnacionales y sectores maquiladores bastos.

Con esto se expresa que el campo laboral del sociólogo reviste oportunidades de crecimiento y desarrollo regional.

Metodología

El estudio es de corte cuantitativo y se utilizó el cuestionario como técnica para el acopio de datos; este instrumento se integró por 21 reactivos y se aplicó en línea vía inbox, y participaron 59 egresados; todos ellos cursaron el plan de estudios Millemium III. Se interpretan los resultados a la luz de la teoría constructivista.

Características de los informantes

De la población encuestada el 47% es del sexo masculino y el 53% del sexo femenino, con respecto a su estado civil, el 61% es soltero, el 29% asegura estar casado y el 10% vivir en unión libre. El 61% no tiene hijos, el 32% tiene entre 1 y 2 hijos y el 7% tiene entre 3 y 4 hijos. con respecto a su edad el 19% tiene menos de 25 años, el 47% tiene de 26 a 30 años, el 29% tiene de 31 a 35 años, el 2% tiene de 41 a 45 años y finalmente el 3% tiene de 46 a 50 años.

Resultados

De los egresados encuestados el 71% está titulado y el 29% todavía no lo está, de los titulados el 31% optó por tesis, el 29% por el diplomado en competencias digitales, el 17% por el curso de titulación, el 14% optó por el alto promedio y finalmente el 9% acreditó 2 materias de maestría, opción que actualmente no está vigente. El 73% está trabajando y el 27% no lo está. El 95% de los encuestados considera que tuvo una educación de calidad y el 52% afirma haber sido contratado de acuerdo a sus expectativas. El 80% opina que puede aplicar la formación recibida en su trabajo diario. El 89% menciona que si tuviera la oportunidad de volver a estudiar

la carrera de Sociología lo haría, finalmente 39 de los 59 egresados encuestados son promotores de la carrera, 16 son pasivos, y 5 detractores. Con estos resultados se puede concretar que los egresados de la licenciatura en Sociología tienen una opinión positiva con respecto a la carrera que estudiaron.

Discusión

Durante la trayectoria escolar de los estudiantes, el individuo va sufriendo cambios producto de varios factores, como es la interacción con el ambiente escolar y con sus iguales en busca de un objetivo o la satisfacción de una “necesidad”, es decir, durante un periodo de tiempo va adquiriendo conocimientos que lo hacen construir nuevas expectativas sobre su futuro, esto le permite adquirir un aprendizaje significativo acerca de su quehacer profesional.

En este sentido es importante resaltar las aportaciones de la teoría del aprendizaje significativo, cuyo principal precursor es David P. Ausubel y sus premisas priorizan el aprendizaje centrado en el alumno, dicha teoría permite comprender “lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden; en la naturaleza de ese aprendizaje, en las condiciones que se requieren para que éste se produzca; en sus resultados y, consecuentemente en su evaluación” (Ausubel 1976, citado en, Rodríguez 2010). Cuando el estudiante se apropia de la información y le atribuye un significado es capaz de aplicarlo en sus actividades cotidianas y transferirlos a otros contextos (Castro y Suárez, 2019).

En el caso de los jóvenes egresados de la licenciatura en sociología del Plan de estudios Millennium III cursaron 46 asignaturas en 4 años, lo que les permitió adquirir conocimientos sobre teorías sociológicas, los campos de la disciplina, metodología y técnicas de investigación, también desarrollar habilidades para realizar investigaciones, exponer ideas claras de forma oral y por escrito, asumiendo actitudes de responsabilidad, respeto a las opiniones ajenas, y el deseo de participar en el desarrollo de su entorno físico y social. Esto quiere decir, que los estudian-

tes juegan un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, observan, leen, realizan investigación aplicada y documental la cual les permite relacionar y contrastar lo que ya saben con la nueva información, por tanto, se continúa analizando, comprendiendo e interpretando de ahí que sus expectativas sobre la carrera que estudiaron, el mercado laboral y su proyecto de vida cambien.

La aplicación de diversas técnicas de investigación cualitativa son una característica de la formación del sociólogo, sin embargo, la sociología contemporánea demanda una especial atención en la construcción y reconstrucción de realidades sociales a partir de las premisas de dichas técnicas (Becerra, 2018). En el mismo orden de ideas, el aprendizaje en los estudiantes es efectivo en la medida que se tiene una participación activa sobre los temas relevantes e importantes de la comunidad y que los conocimientos adquiridos sean de utilidad para el aprendiz (Díaz Barriga, 2003, citado en Castro y Suárez, 2019).

Islas (2016) menciona que algunas de las metas cognitivas de la investigación son la producción del conocimiento objetivo y el de generar explicaciones a los fenómenos sociales mediante la aplicación del método científico. Este autor menciona que dicho lenguaje se divide en observacional y teórico, los cuales están presentes durante la formación del sociólogo. Los defensores de la postura constructivista precisan que hay criterios que se deben cumplir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, concretamente en el área de la investigación; por ejemplo, los problemas que tratan de resolverse al interior de una teoría, las evidencias que son tomadas en cuenta para aprobar o rechazar una hipótesis, entre otras, son apoyadas en el realismo científico que se refiere al conocimiento verdadero del mundo social y real debido a que este tipo de estructuras operan de forma independiente a nuestro conocimiento y experiencias (Islas, 2016). Cuando se cumple con estos criterios, el egresado muestra una actitud positiva con respecto a la carrera que

estudió porque tiene la capacidad de asociar los conocimientos adquiridos con su entorno inmediato, por tanto, tiene mayores posibilidades de incorporarse al mercado laboral. Aquí es importante que el mercado laboral del sociólogo es muy amplio porque puede trabajar en el sector público, privado y social; la versatilidad de la carrera se visualiza como la apertura de nuevos nichos de oportunidades laborales en el sector ganadero, textil, el turismo, entre otros.

Un cuestionamiento que se les realizó a los estudiantes fue con relación a su situación laboral, al respecto el 73% mencionó que estaba trabajando y el 27% dijo que no. De los que están trabajando el 44.19% lo hace en una institución pública, el 35% en una institución privada, el 14% trabaja por cuenta propia, el 5% trabaja en una empresa familiar y finalmente el 2% trabaja en el tercer sector mejor conocido como organizaciones de la sociedad civil. Algunas de las instituciones públicas y privadas que mencionaron son de educación básica y nivel medio superior, centros de salud, gobierno, el Instituto Tamaulipeco de Cultura y las Artes (ITCA), en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Secretaría de Cultura Federal, Secretaría de Educación en Tamaulipas y organizaciones de la sociedad civil; el estar trabajando en alguna dependencia realizando actividades propias de la formación del sociólogo contribuye a la que se construya una opinión positiva con respecto a la carrera que se estudió; no obstante, otra parte de los egresados labora en casas de empeño, farmacias, bancos, tiendas departamentales, tiendas automotrices, tiendas de supermercado por lo que se expresa que un porcentaje considerable de los egresados se encuentran subocupados ya que laboran en sitios donde no ejercen su profesión, en este sentido se les preguntó si habían sido contratados de acuerdo a sus expectativas profesionales, y su respuesta fue la siguiente, el 20% estuvo “muy de acuerdo”, el 32% expresó estar “de acuerdo”, el 25% expresó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 14% está en desacuerdo y finalmente el 9% no contestó a la pregunta. El desempeñar actividades que no for-

man parte de la formación del sociólogo genera una opinión negativa con respecto a la carrera que estudiaron debido a que podría considerarse como una pérdida de tiempo el haber estudiado cuatro años y no colocarse en mercados laborales deseables. De los egresados que no están trabajando, el 25% menciona que está dedicado a la familia y el 75% restante que no ha encontrado trabajo. La falta de oportunidades laborales, es una demanda de los jóvenes en Tamaulipas y en México.

Las estructuras sociales son cambiantes y las interpretaciones sobre la percepción que se tiene de ellas también lo es, esta es una de las características del aprendizaje significativo debido a que el individuo tiene la capacidad de adaptar las explicaciones de los fenómenos en función de lo que percibe a su alrededor y lo que se menciona de él; dicho lo anterior, es normal que un estudiante de sociología construya sus expectativas de vida en función de sus deseos y aspiraciones personales y durante un lapso de tiempo se modifiquen de forma negativa o se refuercen de forma positiva con sus expectativas iniciales, de ahí de conocer la opinión que tienen los egresados de la licenciatura en sociología sobre la carrera que estudiaron.

Los egresados opinan

¿La licenciatura en Sociología te ayudó a trazar tu desarrollo profesional? a este cuestionamiento el 84% de los egresados menciona que está “muy de acuerdo” y “de acuerdo”, el 14% toma una postura imparcial al mencionar que está “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y el 2% está “en desacuerdo”. Otra pregunta que se les realizó a los egresados fue con relación a la posibilidad de volver a estudiar la licenciatura en Sociología, al respecto, el 53% está “muy de acuerdo” en volver a estudiar la carrera, el 36% “está de acuerdo”, el 5% menciona que está “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, un porcentaje similar de encuestados menciona que está “en desacuerdo” y finalmente el 2% no respondió al cuestionamiento.

Desde un enfoque constructivista se puede

afirmar que durante los procesos de enseñanza-aprendizaje con los estudiantes se implementaron técnicas activas en la construcción del conocimiento, que permitieron que el sujeto cognitivo aportante rebasara a través de su tarea constructivista lo que vislumbraba el actor social en su entorno al inicio de su carrera profesional; es decir, durante la formación de los universitarios “debe tener lugar este desarrollo cognitivo-afectivo-social, producto de una gestión docente enfocada en el que aprende, condición esencial para el logro de las competencias profesionales que el diseño curricular precise en respuesta al encargo social contemporáneo” (Rivera, 2016). En este sentido es importante destacar el perfil de egreso del licenciado en Sociología, mismo que de forma explícita menciona:

“formar profesionistas con un excelente dominio de teorías, metodologías, y técnicas, capacitados para comprender y reconstruir el sentido de la realidad social, así como para analizar el proceso de formación de significados a partir de la interacción de individuos, instituciones y estructuras sociales; capaces de desempeñarse con un alto sentido ético y de compromiso con la comunidad para la solución de problemas”. (UAT, 2008, p. 4)

Cuando los procesos de enseñanza-aprendizaje van encaminados a la formación de un profesionista con atributos concretos, es importante conocer el nivel de desarrollo de competencias con la que cuentan los egresados, en este sentido, el 95% de los encuestados asegura que tuvo una “muy buena” y “buena” for-

■ Tabla 1. Competencias específicas desarrolladas.
Table 1. Specific competences developed.

Competencias	Muy buena	Buena	Ni buena ni mala	Mala	Muy mala	No Contestó
Comunicación: Capacidad para comunicarse de manera efectiva a través del lenguaje oral y escrito de forma correcta.	42%	52%	2%	0	0	4%
Pensamiento crítico: Capacidad para utilizar el conocimiento, la experiencia, el razonamiento para emitir juicios fundados.	42%	42%	11%	0	0	5%
Solución de problemas: Capacidad para identificar problemas, planificar estrategias y enfrentarlos.	46%	41%	8%	0	0	5%
Formación Ciudadana: Capacidad para integrarse a la comunidad y participar de forma responsable en la vida ciudadana	49%	37%	5%	2%	0	7%
Formación y consistencia ética: Capacidad para asumir principios éticos y respetar los principios de otros como norma de convivencia social	49%	46%	0	0	0	5%

Fuente: Elaboración propia.

mación y consistencia ética, el 94% afirma que desarrolló competencias comunicativas, el 87% menciona que desarrolló capacidades para resolver problemas, el 86% desarrolló la capacidad para integrarse a la comunidad y participar responsablemente en la vida ciudadana y finalmente el 84% menciona que desarrolló la capacidad de pensamiento crítico.

Otro cuestionamiento que se les realizó a los egresados fue con respecto a la formación profesional de calidad que recibieron, en este sentido el 39% está “muy de acuerdo” en haber recibido una formación de calidad, el 56% opina estar “de acuerdo”, el 2% toma una postura imparcial al mencionar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, otro porcentaje similar de egresados (2%) está “en desacuerdo” en haber recibido una formación de calidad o no contestó al cuestionamiento.

Es importante mencionar que durante la trayectoria escolar de los estudiantes universitarios resulta pertinente asumir conductas constructivistas que ponen especial atención en el aprendizaje centrado en el alumno como se ha estado analizando y esto contribuye a que durante un lapso de tiempo se forme un capital humano que asuma conductas críticas y analíticas, con habilidades y conocimientos propios de su formación profesional que les facilita la inserción al mercado laboral a corto y mediano plazo. Cabe destacar que la transmisión del conocimiento de profesor a alumno es una forma tradicional efectiva de impartir cátedra, sin embargo, se debe tomar en cuenta que los alumnos tienen conocimientos previos basados en su experiencia y en su capacidad de comprensión (Rivera, 2016).

Finalmente, se les preguntó a los egresados sobre la posibilidad de recomendar la licenciatura con algún amigo o compañero. En este sentido 39 egresados son considerados promotores de la carrera, 16 son pasivos, y 5 detractores. En función de los resultados analizados se concluye que los egresados de sociología tienen una opinión positiva son respecto a la carrera que estudiaron.

Conclusiones

Los egresados de la licenciatura en Sociología tienen una opinión positiva con respecto a la licenciatura que estudiaron, debido a que consideran que los ayudó a trazar su desarrollo profesional, recibieron una educación de calidad y desarrollaron competencias comunicativas, de resolución de problemas, sobre integración a la comunidad y capacidad de pensamiento crítico; esto permitió que la mayoría de los encuestados se incorporara al mercado laboral de acuerdo a sus expectativas profesionales. Es importante señalar que volverían a estudiar la carrera y la recomendaría con sus amigos y compañeros.

REFERENCIAS

- Becerra, G. (2018). La epistemología constructivista de Luhmann. Objetivos programáticos, contextos de discusión y supuestos filosóficos. *Sociológica*, 33(95), 9-38.
- Castro Méndez, N., Suárez Cretton, X. (2019). Una experiencia de creación, uso y valoración, de un repositorio de tesis de investigación en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(3).
- Hernández Martínez, D. C. (2019). Del enfoque adecuacionista al enfoque basado en competencias: una mirada hacia la inserción al mercado laboral de los egresados de sociología. *Sociológica*, 34(98), 189-219.
- Islas Mondragón, D. (2016). La distinción metodológica entre lenguaje teórico y el lenguaje observacional: Un análisis epistemológico. *Andamios*, 13(31), 37-59.
- UAT (2008). *Plan de estudios Millenium III*. Licenciado en sociología, Universidad Autónoma de Tamaulipas
- Rivera Michelena, N. (2016). Una óptica constructivista en la búsqueda de soluciones pertinentes a los problemas de la enseñanza-aprendizaje. *Educación Media Superior*, 30(3), 609-614.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2008). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B8DdkpOUq2NsT29fZ3Rk-THRjZkk/view>

Reseña

El pedagogo universitario en México. Una identidad im-posible

The university pedagogue. An im-posible identity

Aurelio Vázquez-Ramos

Imágen de portada tomado de: https://www.researchgate.net/publication/332098770_EL_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_im-posible/link/5c9f983245851506d7361422/download

El libro que se reseña corresponde a la autoría de Navarrete Cazales Zaira (2018). Se trata de una valiosa investigación que aborda la complejidad de la identidad profesional del pedagogo, desde una visión analítica, histórica y comparativa. El texto se encuentra integrado por cuatro capítulos que, desde la perspectiva de la autora, aun cuando cada uno de ellos trata aspectos particulares de la temática desarrollada, de manera conjunta refieren al análisis de la identidad profesional del pedagogo. En el capítulo I se muestra el entramado conceptual para el análisis de la identidad profesional, asumiendo el Análisis Político del Discurso como la perspectiva de investigación que posibilita el análisis de la identidad del pedagogo, utilizando para ello las categorías de: discurso, hegemonía, identidad (desde diversas miradas disciplinarias), el proceso de construcción de la identidad del sujeto a partir de los elementos que lo conforman así como la descripción del método comparativo aplicado en la investigación.

EL PEDAGOGO UNIVERSITARIO EN MÉXICO
UNA IDENTIDAD IM-POSIBLE



El capítulo II titulado emergencia y desarrollo de la pedagogía universitaria en México, está conformado por tres apartados: los problemas y debates epistemológicos en torno a la pedagogía, la institucionalización de la pedagogía universitaria en México y el análisis curricular de la carrera de pedagogía de la UV y UNAM, destacando las equivalencias y diferencias de los planes de estudios que definieron la formación profesional de los pedagogos en las décadas de los años 50, 70 y 90. El capítulo III muestra los elementos constitutivos de las identidades profesionales de los pedagogos formados en la UNAM y la UV durante las décadas anteriormente mencionadas, desde las concepciones institucionales, las concepciones de los egresados, los elementos que caracterizan el ejercicio profesional del pedagogo, así como los rasgos identitarios del pedagogo en ambas instituciones. Se cierra el capítulo con una síntesis comparativa de la constitución identitaria del pedagogo, destacando las equivalencias y diferencias. Finalmente, el capítulo IV sirve de marco para presentar algunas conclusiones a propósito de lo que significa ser pedagogo, la pedagogía como disciplina híbrida/multirreferencial, el ejercicio profesional de pedagogo, lo imaginario y lo simbólico de la identidad. A manera de colofón, se enuncian algunos rasgos generales de la identidad del pedagogo desde la formación proporcionada por las instituciones consideradas en el estudio.

Fecha de recepción: 17/06/2020 Fecha de aceptación 30/06/2020

*Autor para correspondencia: auvazquez@uv.mx Dirección: Académico de Tiempo Completo adscrito a la Facultad de Pedagogía-Región Veracruz de la Universidad Veracruzana. Veracruz-México.

En la Introducción del libro, la autora describe el tema abordado en la investigación realizada, destacando a la identidad como una categoría estudiada desde variadas perspectivas teóricas y disciplinarias, a partir de ciertas categorías conceptuales que facilitan su análisis, destaca que existe escasez de investigaciones asociadas a la identidad profesional del pedagogo y estas se limitan a aparecer en algunas investigaciones realizadas sobre el pedagogo y la disciplina pedagógica (Navarrete, 2013). Se destaca que el estudio muestra la forma en que los profesionales de la pedagogía de la UNAM y la UV han ido construyendo su identidad en las décadas 50, 70 y 90, desde los rasgos que la caracterizan en el marco de los contextos histórico- sociales en los que se formaron, así como de la experiencia obtenida en el ejercicio de la profesión. Dos interrogantes clave del estudio fueron: ¿Quiénes son los pedagogos? y ¿Cuál es su identidad?, en tanto que, las preguntas y objetivos de investigación aparecen como ejes ordenadores del trabajo. Primeramente, las preguntas se orientaron hacia el tipo de profesional de la pedagogía que se trató de formar en la UNAM y la UV, durante las décadas ya mencionadas, a partir de las tareas y fines ocupacionales que le caracterizaban para derivar un análisis comparativo sobre la forma en que varió la formación del pedagogo durante esas décadas. Otro objetivo sustancial del trabajo planteó la existencia del fundamento teórico de la formación, así como la visibilidad o precisión de esa perspectiva teórica y la interpelación de ésta en la formación y el ejercicio profesional. Desde las concepciones de los pedagogos se analizaron los cambios respecto al ser pedagogo y la pedagogía durante sus trayectorias preuniversitaria, universitaria y posuniversitaria, así como los referentes simbólicos de interpelación de los pedagogos durante la conformación de su identidad profesional.

Por su parte, los objetivos definen los procesos de constitución identitaria, inicialmente desde una dimensión formal para, desde esa perspectiva curricular, señalar los rasgos que distinguen su identidad profesional. Posteriormente se comparan las concepciones sobre el ser pedagogo con la establecida en los planes de estudio a fin de identificar diversas interpelaciones en el proceso de constitución identitaria del pedagogo, para derivar un análisis entre las equivalencias y diferencias de las identidades profesionales entre las dos instituciones que constituyeron el objeto de estudio.

En este mismo apartado, la autora expone las razones que motivaron la realización del estudio, destacándose que ambas instituciones han sido pioneras en la formación de los pedagogos no solo a nivel nacional sino en toda Latinoamérica. Por ello, la inquietud por identificar las tradiciones pedagógicas que han caracterizado a la formación pedagógica que han ofrecido. Se utilizó el Análisis Político de Discurso para la delimitación del objeto de estudio y el desarrollo analítico del referente empírico, aplicando entre otras, las siguientes categorías conceptuales: la reactivación, discurso, hegemonía, identidad. Además, utilizó de manera interrelacionada las siguientes categorías: articulación, antagonismo, sobredeterminación, configuración, identificación, interpelación, equivalencia y diferencia. La construcción del objeto de estudio implicó los siguientes elementos: preguntas de investigación, referente teórico y referente empírico.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se utilizaron: investigación histórico-documental, entrevistas realizadas a dos informantes por década (50, 70 y 90) teniendo un total de 12 entrevistados. La autora cierra mostrando los elementos en la constitución de la identidad profesional del pedagogo dos apartados: la fase de formación que incluye la etapa universitaria, que abarca el comienzo, desarrollo y culminación de la trayectoria formativa, y posuniversitaria, que abarca la incorporación y trayectoria en el campo laboral profesional, a saber, formal, no formal e informal. La otra fase la constituyen los modelos de interpelación, para la etapa universitaria, tanto al interior como al exterior de la escuela.

Para la etapa posuniversitaria, se incluye el ejercicio profesional y la formación continua. En el Capítulo I. Entramado conceptual para el análisis de la identidad profesional, la autora desarrolla una descripción puntual sobre el Análisis Político de Discurso, como aquel cuyo objeto es derribar las pretensiones y estructuras totalizadoras occidentales para construir un pensamiento analítico contextualizado, situado e historizado, además de enfatizar sobre una noción de discurso de mayor dimensión, como una totalidad significativa, como una estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos (Buenfil, 1994).

Otra categoría que se describe es la hegemonía, como una forma de articular posicionalidades sociales, Laclau y Louffe (2005:163) destacan que la hegemonía se caracteriza por un tipo de relación política, una forma, si se quiere, de la política que involucra relaciones de antagonismo y también de articulación, es decir, consenso y coerción, inclusión y exclusión. La autora por su parte utiliza esta categoría para analizar las relaciones de antagonismo y articulación en la configuración identitaria del pedagogo, respecto a las posiciones sociales asumidas frente a algunas prácticas discursivas como los planes o programas de estudio, el estado de la disciplina pedagógica, las demandas del campo laboral y el ejercicio profesional.

La identidad constituye otra categoría de análisis. En este aparato, se abordan los diversos significados de la identidad desde la visión de algunos autores y sus correspondientes miradas disciplinarias tales como la sociología, la antropología, el psicoanálisis y la teoría política. Se propone el proceso de construcción de la identidad docente como una herramienta analítica a partir de los elementos que se interrelacionan en la construcción identitaria tales como: contexto-contextos, referentes sociales, condiciones de existencia-apropiación-producción, ethos del sujeto, los procesos de decisión-acción y el proceso discursivo. Finalmente, se describe el método comparativo destacando que “se realiza la comparación de la identidad profesional del pedagogo tanto en un nivel intra-institucional como inter-institucional”.

El Capítulo II. Emergencia y desarrollo de la pedagogía universitaria en México, inicialmente aborda los problemas y debates epistemológicos en torno a la pedagogía, destacando una breve historia de la pedagogía, distinguiendo tres etapas de su evolución: la etapa pre-científica, la etapa científico-natural y la etapa científico-espiritual. Enseguida, se plantea el debate pedagogía-ciencias de la educación, destacando que se refiere a dos conceptualizaciones diferentes para la construcción de una teoría de la educación que tiene por objeto el estudio de lo educativo con el fin de conocerlo mejorarlo. Además, se desarrolla una descripción de los antecedentes históricos de la carrera de pedagogía universitaria en México, particularmente en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana en 1954 y el Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1955.

Dentro del análisis curricular de la carrera de pedagogía en las instituciones ya mencionadas, se realiza un recorrido histórico utilizando como referente a los planes de estudio para la construcción identitaria del pedagogo. En el caso de la Universidad Veracruzana, los planes de estudio analizados corresponden a los años 1954, 1958, 1964, 1967, 1976 y 1990. Para la Universidad Nacional Autónoma de México, los planes de estudios analizados corresponden a los años 1955, 1957, 1959, 1966 y la modificación del plan 1966 realizada en 1975 y 1976. Finalmente, se cierra el capítulo presentando las equivalencias y diferencias de los planes de estudio a partir de características tales como: padres fundadores, título otorgado, organización curricular, duración de los estudios y el tipo de pedagogo a formar.

En el Capítulo III. Constitución de una identidad profesional: el pedagogo de la UNAM y UV, se presentan las narrativas de los informantes clave, a saber, docentes y estudiantes pedagogos, agrupadas en tres grandes apartados: constitución identitaria de los pedagogos de la UNAM y UV formados en los años 70, 80 y 90 respectivamente. Rasgos de su identidad profesional. Las interrogantes que guiaron el estudio y que fueron consideradas para la recopilación de los datos empíricos fueron: ¿cómo se construyen las identidades profesionales? ¿cómo un profesionista llega a ser lo que es? ¿qué es lo que define y posibilita que sea eso y no otra cosa? ¿de qué modo interactúa el currículo formal, la dinámica académica institucional, los procesos de formación formales y no formales y el sujeto en la construcción de la identidad profesional? Tales interrogantes tuvieron su abordaje a partir de lo que la autora nombra: proceso de constitución de la identidad profesional del pedagogo. Inicialmente tiene que ver con la institución formadora y la fundamentación disciplinar que subyace en los planes de estudio, esta dimensión formal del perfil profesional ideal de pedagogo se contrasta con las experiencias e historias previas al ingreso de la carrera desde el contexto familiar y social, así como de la propia trayectoria escolar en educación básica y media superior.

Otro momento lo constituye la formación durante la carrera, caracterizada por el ingreso, trayecto y egreso. Finalmente, las narrativas corresponden a la etapa posuniversitaria, caracterizada por el ejercicio profesional y la formación continua. Las categorías analizadas en este apartado fueron: concepciones institucionales de la pedagogía y ser pedagogo, concepciones de los egresados de pedagogía sobre la disciplina pedagógica y el ser pedagogo, el ejercicio profesional del pedagogo como elemento configurador de su identidad, además de los rasgos identitarios del pedagogo. Estas categorías fueron analizadas en ambas instituciones (UNAM y UV) y durante las décadas 50, 70 y 90. El producto obtenido y presentado fue el cuadro 9 que resume las equivalencias y diferencias en la constitución identitaria del pedagogo (cfr. Navarrete, 2018: 127-130).

A partir de las décadas estudiadas, respecto a las diferentes décadas, de acuerdo a lo expresado por la autora, se identifican algunos rasgos en las concepciones del pedagogo, de tal modo que, por ejemplo, durante la década de los 70 y 90 era la de un pedagogo general, en tanto que en la década de los 70 no existía mucha intervención del pedagogo en espacios no formales mientras que en la década de los 90 el énfasis se centró en una formación teórica y metodológica en la solución de problemas educativos en los ámbitos formal, no formal e informal de la educación.

En el Capítulo IV. La identidad profesional del pedagogo, ¿de qué hablamos? se resumen algunas ideas en torno a la identidad profesional del pedagogo destacándose el carácter dialéctico de las identidades sociales y profesionales, mismas que se van reconstruyendo históricamente en un proceso de identificaciones, pero también de interpelaciones enmarcados por prácticas de antagonismo y hegemonía. Desde esta perspectiva se describen los rasgos que configuran la identidad del pedagogo no como algo homogéneo o unificado sino una identidad relacional dependiendo del campo discursivo y social en el que se encuentre.

Se coincide con la autora en términos de que la identidad se construye no solo desde el plano individual sino también el social, en relación con otras disciplinas y campos profesionales diversos con los que, de manera inter y multidisciplinaria se comparten teorías, funciones y tareas afines. Ello implica reconocer a la identidad del pedagogo como algo temporal, una profesión que se reconstruye en todo momento. Aunado a lo anterior, se reconoce a la educación como un fenómeno social complejo que no puede ser estudiado de manera unidisciplinaria sino por un conjunto de disciplinas, los hallazgos obtenidos de las entrevistas a egresados refuerzan la idea de que la

pedagogía se apoya de otras disciplinas para abordar los procesos educativos y con ello a los procesos de formación. Otro aspecto que se destaca es la hibridación que caracteriza al pedagogo tanto en su formación como en su identidad profesional.

Otro aspecto que se analiza de manera recurrente tiene que ver con las razones de porque estudiar pedagogía, en este trabajo, tanto en el análisis documental como en los testimonios recogidos se pone de manifiesto que en el imaginario de los pedagogos al elegir la profesión se encuentra el ser docente, aunque, en palabras de la autora, “posteriormente la resignificaron como una disciplina que no se reduce a lo didáctico, sino que tiene otras áreas de formación y desempeño profesional”.

Un elemento más de análisis, lo constituyó el ejercicio profesional del pedagogo, que, aunque se observaron coincidencias en las décadas estudiadas, en torno a la concepción de que el ser pedagogo significaba ser docente, para los egresados de los 50, representaba una vocación, mientras que para los egresados del 70 y 90 era una ocupación profesional. De esta manera, la autora considera que el campo laboral reafirma la formación profesional y da sentido a la identidad profesional. Se destaca además el contraste de ser pedagogo, entre lo imaginario y lo simbólico. Mientras que para los pedagogos del 50 representó un mejoramiento de su preparación profesional, para los pedagogos de los 70 fue posible el desarrollo de proyectos de intervención social, así como ejercer una actividad profesional desde alguna de las áreas de formación del plan de estudios, para los pedagogos egresados en los 90 funcionó para ejercer como docentes.

Finalmente, desde la perspectiva de la autora y a partir del análisis de los resultados del estudio, considera que los rasgos generales de la identidad del pedagogo de los años 50 a los 90 fueron: una formación universitaria distinta a la formación normalista, una formación disciplinar híbrida, un profesional multifuncional, un campo de acción profesional diverso, aunque el imaginario se haya centrado inicialmente en la docencia, la educación formal, no formal e informal como los grandes campos de acción profesional, así como la consideración de que “su función está dirigida a la atención de necesidades educativas o de formación de los sujetos, tanto en espacios escolares como sociales”. En suma, el libro *El pedagogo universitario en México: Una identidad im-posible*, constituye un texto valioso para el estudio de la identidad profesional, no solo de los pedagogos, sino de cualquier otra profesión, toda vez que la metodología utilizada aporta elementos clave que facilitan el análisis de las identidades profesionales y sociales. Una de las aportaciones que hace la autora, a la investigación educativa, es la construcción de categorías analíticas que posibilitan el análisis y estudio de las identidades, sociales o profesionales.

REFERENCIAS

Buenfil, R. N. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE CINVESTAV/CONACYT.

Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Navarrete, Z. (2013). “Capítulo 6. Formación e identidad” en P. Ducoing y B. Fortoul (coords.) *Procesos de Formación*. Vol. I. *Colección Estado del Conocimiento 2002-2011*, México: ANUIES/COMIE, pp. 309-364. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/08/Procesos-de-formaci%C3%B3n-Vol.1.pdf>

Navarrete, Z. (2018). *El pedagogo universitario en México: Una identidad im-posible*. México: Plaza y Valdés Editores / Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación. 181 pp. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/332098770_EL_pedagogo_universitario_en_Mexico_Una_identidad_im-posible