

INNOVACIÓN

E D U C A T I V A

Volumen 13

61

▪ TERCERA ÉPOCA ▪

enero-abril, 2013
january-april, 2013
ISSN 1665-2673

Innovación curricular, egreso y desempleo profesional

Curricular innovation, graduation, and
professional unemployment

INDIZACIÓN

REDALYC

Latindex-Directorio

Clase

Dialnet

Rebiun

Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»

CREDI de la OEI

IRESIE

Registrada en los catálogos HELA y CATMEX

EBSCO-Host, Educational Research



La revista *Innovación Educativa* tiene como propósito difundir trabajos de investigación y divulgación que abarquen la realidad educativa del país y de las naciones latinoamericanas, así como estar a la vanguardia de los conocimientos científicos y tecnológicos para distinguirse como factor en la aplicación de nuevas maneras de comunicación.

Innovación Educativa está dirigida a investigadores de la educación y académicos.

Número de certificado de reserva otorgado por el Instituto Nacional de Derecho de Autor:

04-2006-053010202400-102

Número de certificado de licitud de título: 11834

Número de certificado de licitud de contenido: 8435

Número de ISSN: 1665-2673

Sistema de Calidad Certificado N° 10 950 227
ISO 9001:2008

INDIZACIÓN

REDALYC; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE.

Registrada en los catálogos HELA y CATMEX; EBSCO-Host, Educational Research

Innovación Educativa cuenta con la participación de evaluadores externos en el proceso del arbitraje.

Domicilio de la publicación y distribución

Secretaría Académica, 1er piso,
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»,
Avenida Luis Enrique Erro s/n,
Zacatenco, C.P. 07738,

Delegación Gustavo A. Madero, D.F., México

Tel: 5729 6000, exts. 50403 y 50530

Correo: innova@ipn.mx

Web: www.innovacion.ipn.mx

Tiraje: 2000 ejemplares

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente el criterio de la institución, a menos de que se especifique lo contrario. Se autoriza la reproducción parcial o total siempre y cuando se cite explícitamente la fuente.

El número 61 de la revista *Innovación Educativa* se terminó de imprimir en

Impresos Publicitarios y Comerciales S.A. de C.V.,
Delfín Mza. 130 Lte. 1 Col. Del Mar, Del. Tláhuac,
CP 13270, México D.F., México.

The purpose of the journal *Innovación Educativa* is to disseminate research and disclosure research papers covering the educational reality of the country and Latin American nations, as well as being at the forefront of scientific and technological knowledge, and to distinguish itself as a factor in the implementation of new forms of communication.

Innovación Educativa is targeted at educational researchers and academics.

Number of reserve certificate given by the Instituto Nacional de Derecho de Autor:

04-2006-053010202400-102

Number of certificate of title lawfulness: 11834

Number of certificate of content lawfulness: 8435

ISSN Number: 1665-2673

Certified Quality System N° 10 950 227
ISO 9001:2008

INDEXING

REDALYC ; Latindex-Directorio; Clase; Dialnet; Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»; Rebiun; CREDI de la OEI; IRESIE.

Registered in the HELA and CATMEX catalogues; EBSCO-Host, Educational Research.

Innovación Educativa includes the participation of external evaluators in the peer review process.

Publication and distribution address

Secretaría Académica, 1er piso
Unidad Profesional «Adolfo López Mateos»
Avenida Luis Enrique Erro s/n
Zacatenco, C.P. 07738

Delegación Gustavo A. Madero, D.F. México

Phone: 5729 6000, exts. 50530 y 50403

E-mail: innova@ipn.mx

Web: www.innovacion.ipn.mx

Print run: 2000 copies

Signed articles are the sole responsibility of the authors and do not necessarily reflect the point of view of the institution, unless otherwise specified. Total or partial reproduction is allowed provided that the source is acknowledged.

Number 61 of *Innovación Educativa* journal was printed at

Impresos Publicitarios y Comerciales S.A. de C.V.,
Delfín Mza. 130 Lte. 1 Col. Del Mar, Del. Tláhuac,
CP 13270, Mexico City, Mexico.

Contenido

	Editorial	
	Mercados profesionales: nuevas lógicas del empleo, el desempleo y la migración	7
	Presentación	
	Juventud, desempleo y utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía	11
	▶ Xicotécatl Martínez Ruiz	
[ALEPH]	Experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros: las voces de los protagonistas desde una investigación biográfica	21
	Experiences of training and labor insertion of engineers: The voices of the protagonists based on biographical research	
	▶ Paola Verónica Paoloni y Analía Claudia Chiecher	
	Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis	45
	Professional competencies in higher education: Justification, evaluation and analysis	
	▶ Yasmín Ivette Jiménez Galán, Josefina Hernández Jaime y Marko Alfonso González	
[INNOVUS]	Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario	67
	Assessment of the European Higher Education by Educational Level of university students	
	▶ María del Carmen Pegalajar Palomino, Eufrasío Pérez Navío y María Jesús Colmenero Ruiz	
	Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria	85
	Criteria to transform the didactics of written text production in primary school	
	▶ Fabio Enrique Barragán Santos	
[A DOS TINTAS]	El ensayo: algunos elementos para la reflexión	107
	The essay: Some elements to consider	
	▶ Noel Angulo Marcial	
[EX-LIBRIS]	Gloria del Castillo y Alicia Azuma (2011). <i>Gobernanza local y educación. La supervisión escolar</i>	123
	▶ Rosa Patricia Abascal	
	Colaboradores	129
	Lineamientos	132
	Guidelines	135

Comité Editorial Editorial Board

Attiya Warris
University of Nairobi, Kenia

Alejandra Ortiz Boza
Instituto Politécnico Nacional,
México

Alicia Vázquez Aprá
Universidad Nacional de Río
Cuarto, Argentina

Antonio Medina Rivilla
Universidad Nacional de
Educación a Distancia, España

Benjamín Preciado Solís
El Colegio de México, México

Chakravarthi Ram-Prasad
University of Lancaster, Inglaterra

Claudia M. Vicario Solórzano
Instituto Politécnico Nacional,
México

Claudio Rama Vitale
Universidad de la Empresa,
Uruguay

David Callejo Pérez
Saginaw Valley State University,
Michigan, EUA

Elliot Turiel
University of California, EUA

Hernando Roa Suárez
Universidad de Santo Tomás,
Colombia

Jayeel Cornelio Serrano
Max Planck Institute, Alemania

Jorge Uribe Roldán
Facultad de Negocios
Internacionales, UNICOC,
Colombia

Juan Cristóbal Cobo Romani
Facultad Latinoamericana de
Ciencias Sociales, Sede México

Juan Silva Quiroz
Universidad de Santiago de Chile,
Chile

Manuel Gil Antón
El Colegio de México, México

Marie Noëlle-Rodríguez
Centre International d'Études
Pédagogiques, Francia

Miguel A. Santos Rego
Universidad de Santiago de
Compostela, España

Noel Angulo Marcial
Instituto Politécnico Nacional,
México

Nirmalya Guha
Indian Institute of Technology,
Kanpur, India

Patricia Camarena Gallardo
Instituto Politécnico Nacional,
México

Pilar Pozner
Investigador independiente,
Argentina

Raymundo Morado
Universidad Nacional Autónoma
de México, México

Richard Gordon Kraince
Antioch College, Ohio, EUA

Rocío Huerta Cuervo
Instituto Politécnico Nacional,
México

Comité de Arbitraje Arbitration Committee

Abel Hernández Ulloa*
Universidad de Guanajuato,
México

Adrián Muñoz García*
Universidad Nacional Autónoma
de México, México

Alma A. Benítez Pérez
Instituto Politécnico Nacional,
México

Ana María Prieto Hernández
Instituto Politécnico Nacional,
México

Antonio Rivera Figueroa
Centro de Investigación y de
Estudios Avanzados, México

Corina Schmelkes*
Universidad Autónoma del
Noreste, México

Cristina Sánchez Romero*
Universidad Nacional de
Educación a Distancia, España

Elena F. Ruiz Ledesma
Instituto Politécnico Nacional,
México

Eufasio Pérez Navío*
Universidad de Jaén, España

Federico Zayas Pérez*
Universidad de Sonora, México

Felipe Vega Mancera*
Universidad de Málaga, España

Hugo E. Sáez Arreceygor*
Universidad Autónoma
Metropolitana, México

Ignacio R. Jaramillo Urrutia*
Universidad Central, Colombia

Javier Martínez Aldanondo*
Catenaria, Chile

José Cardona Andújar*
Universidad Nacional de
Educación a Distancia, España

Juan Carlos Ruiz Guadalajara
El Colegio de San Luis, México

Lisbeth Baqueiro Cárdenas*
Organización para el Desarrollo
Sustentable, México

Lorenza Villa Lever*
Universidad Nacional Autónoma
de México, México

Luis Arturo Ávila Meléndez
Instituto Politécnico Nacional,
México

Luis O. Aguilera García*
Universidad de Holguín, Cuba

Ramón Pérez Pérez*
Universidad de Oviedo, España

Raúl Derat Solís*
Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

Ricardo Martínez Brenes*
Organización de las Naciones
Unidas para la Educación, la
Ciencia y la Cultura, Costa Rica

Tomás Miklos*
Instituto Nacional de Asesoría
Especializada, S.C.

Víctor M. Martín Solbes*
Universidad de Málaga, España

Velumani Subramaniam
CINVESTAV, México

*Árbitro externo

Equipo Editorial Editorial Staff

Raquel Ruiz Ávalos
Asistente editorial
Editorial assistant

Sanam Eshghi-Esfahani
Traductora
Translator

Alicia Kubli Picos
Marketing y suscripciones
Marketing and subscriptions

Kena Bastien van der Meer
Corrección
Proofreading

Quinta del Agua Ediciones
Diseño y formación
Design and page layout

Juan C. Sánchez Sepúlveda
Diseño y desarrollo Web, 3D, CGI
Web development and design,
3D, CGI

Mercados profesionales: nuevas lógicas del empleo, el desempleo y la migración

Este número de *Innovación Educativa* confronta diversos enfoques de un tema de importancia crucial en el mundo universitario que requiere ser analizado en su amplia complejidad. Apuntaremos hacia algunas aristas significativas que muestran una nueva dinámica en la articulación de la universidad con el mundo del trabajo.

La masificación universitaria en curso en América Latina está dando paso a un creciente egreso de profesionales universitarios, mismo que está impactando, de múltiples y diversas maneras, en los mercados de trabajo. Tal dinámica es cada vez mayor: la matrícula universitaria muestra una tasa de crecimiento quinquenal continua desde la década de 1960 y, relacionado con ello, también se están produciendo mayores niveles de egresos (Rama, 2009). Las transformaciones económicas actuales están creando nuevos puestos de trabajo con requisitos de competencias profesionales. La nueva oferta profesional, sin embargo, no sólo cubre esos mercados de trabajo, sino que incide en los demás mercados laborales, en los niveles salariales y en los procesos migratorios. Estas variables también se retroalimentan de las dinámicas educativas, impactando en la expansión de instituciones y programas, en la oferta de posgrados, o en la aparición de enfoques curriculares por competencias. Dado que no hay un equilibrio entre la oferta y la demanda de profesionales, sino que las determinaciones de ambas siguen lógicas distintas, los mercados profesionales están, por definición, desequilibrados en el corto y mediano plazos. Analizar cómo la masificación del egreso está planteando cambios en los escenarios tradicionales de los mercados laborales profesionales es una actividad de creciente importancia, en la medida en que incide, de manera destacada, en los niveles de empleo, salarios, desempleo y migración, así como en las lógicas tradicionales institucionales y curriculares de formación de capital humano.

Históricamente, se constatan diferencias salariales y se observa que los profesionales reciben remuneraciones superiores, lo cual es el factor que impulsa de manera dominante la escolarización terciaria. En 2007, un profesional con educación universitaria concluida tenía un ingreso, en dólares americanos, 4.52 veces superior a uno que sólo había terminado la primaria (CEPAL, 2007).

Además, tradicionalmente, en la mayoría de los países la tasa de desempleo de personas con educación superior equivale a la mitad de aquellas que no la tienen. Incluso los periodos de desempleo son, históricamente, menores entre los profesionales que entre los otros grupos. Estas particularidades se han constituido en uno de los motores de la masificación de la matrícula. El crecimiento del egreso de la educación media, las mayores tasas de desempleo de los jóvenes y el aumento de la oferta universitaria por instituciones públicas, en condiciones de gratuidad, también han contribuido a elevar las tasas de crecimiento de la matrícula terciaria en América Latina.

En las últimas décadas, esta región ha tenido significativos niveles de crecimiento económico, lo cual ha vigorizado la absorción profesional y la tasa de desempleo de este sector ha bajado, incluso en varios países. Sin embargo, en líneas generales se constata que hay una tendencia continua al crecimiento del desempleo profesional a escala de nuestra región, cuya tasa, en un período de 20 años (1990-2010), aumentó 40%. Esto implicó casi un aumento de 9% quinquenal y 1.8% anual, al pasar: de 4.69%, en 1990, a 6.63%, en 2010. Así, mientras el incremento quinquenal de la matrícula fue del orden de 40%, el nivel de desempleo de los profesionales aumentó, quinquenalmente, alrededor de cuatro veces menos, en promedio, en la región (CEPAL, 2011).

La vigorosa modernización en curso en América Latina y la expansión de los egresados derivan de un ciclo virtuoso de trabajo: el aumento de profesionales facilita cambios en la composición orgánica y, por ende, un aumento de demandas de mayores capacidades, asociado a esas inversiones y transformaciones en el trabajo (Carnoy, 2006).

No obstante, es un ciclo virtuoso en tensión permanente, ya que requiere la existencia de una sobreoferta de profesionales como condición para modernizar los procesos de trabajo y permitir impulsar la mayor utilización de la mano de obra profesional. En este contexto, la oferta y sobreoferta local de profesionales facilitan, tanto la modernización productiva y la creación de puestos de trabajo profesionales como la sustitución de trabajo no calificado por trabajo profesional en puestos que no siempre requerirían tales perfiles de formación. Ello promueve una puerta circulatoria del mercado de trabajo al ir sustituyendo a trabajadores menos calificados y, también, niveles de emigración de algunos de estos sectores. De esta manera, los desequilibrios educativos respecto del trabajo se constituyen en una variable de primera importancia en la dinámica del empleo, la migración y los salarios.

El aumento del egreso profesional ha sido relativamente absorbido en las últimas décadas. Esto se ha debido a la modernización de la estructura productiva asociada a la apertura, al cambio tecnológico y a la expansión de modelos de exportación primarios, con mayor valor agregado, por la incorporación de más tecnolo-

gías, gracias al aumento de los precios internacionales. Lo anterior se expresa en el aumento de la proporción de profesionales en la población económicamente activa (PEA) que, en toda América Latina, oscila entre 8% y 15%. Desde la década de 1990, la apertura económica incrementó la competencia en los distintos mercados, así como las inversiones tecnológicas que, a su vez, impulsan el empleo profesional. Sin embargo, esto ha ocurrido en relación con los siguientes factores: un aumento del componente de profesionales en la migración; un crecimiento del empleo profesional en puestos previamente ocupados por técnicos o administrativos; el aumento de la matrícula de posgrados; la caída relativa de los salarios de los profesionales, sobre todo de aquellos que laboran en instituciones y programas no acreditados; un aumento del nivel de desempleo de los profesionales; y una reducción de la diferencia salarial entre hombres y mujeres.

En América Latina, en 2008, los egresados universitarios alcanzaron los 2 225 000 (UIS, 2010); en 2010, se calcula que los egresados fueron más de 2.5 millones. A escala regional, la eficiencia de titulación es, aproximadamente, de 11% de los estudiantes terciarios, con fuertes diferencias de eficiencia de titulación en los distintos países, que van de 6% a 20% de los graduados respecto a la matrícula. La tendencia en el aumento de los egresados ha sido constante y se la asocia a diferentes factores: el crecimiento de la cobertura; la feminización; procesos como la privatización, por tener mayor eficiencia en sus titulaciones; el aumento de la eficiencia de los sistemas públicos; y los cambios en los procesos educativos, como la flexibilización de los mecanismos de egreso.

Estos procesos han sido contrarrestados por mayores exigencias de control de calidad y más deserciones, debido a la incorporación de nuevos grupos sociales con menos capital humano a medida que aumenta la cobertura; y, en esta década, por un aumento del empleo y del crecimiento económico general, que han dado como resultado la incorporación de muchos estudiantes al mercado de trabajo antes de la conclusión de sus estudios en la mayoría de los países de la región.

Por consiguiente, en toda la región se constata, más allá de la diversidad de situaciones por profesiones en el nivel de empleo: un aumento de profesionales y de egresados del sector privado; un crecimiento de profesionales en la población trabajadora; una feminización de los mercados laborales profesionales, derivado de una mayor incidencia en el egreso actual de profesionales; y un aumento de los niveles de desempleo y de la emigración universitaria. Asociado a lo anterior destaca, también, una tendencia a la baja de la tasa interna de retorno de los profesionales en casi todos los mercados, debido al aumento del desempleo universitario, de la oferta de profesionales en los mercados laborales y de los costos de la educación privada, resultado de una mayor competencia en un contexto de más exigencias de calidad.

Los estudios han demostrado que, en los últimos años, la caída de la tasa de retorno ha sido diversa para las distintas profesiones y procedencias institucionales en los distintos países de América Latina (Hernández, 2010). La caída de los retornos profesionales, fundamentalmente de egresados del sector privado –dado, además, el aumento de precios de sus matrículas– está incluso volviendo a canalizar una mayor demanda social sobre la educación pública por su carácter gratuito en la región (Adrogué, 2006).

Entonces, en este contexto es necesario visualizar que, en la creciente economía global, los desequilibrios entre el mercado educativo (articulación y anticipación de oferta y demanda) y el mercado laboral (perfiles y competencias de oferta y demanda) se están comenzando a ajustar a través de una diversidad de dinámicas –como la emigración y la inmigración profesionales– asociadas a una elasticidad de salarios, relacionadas con el empleo y el desempleo.

Claudio Rama

UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA (UDE)

Referencias

- Adrogué, C. (2006). *Desempleo y retornos a la educación superior en la Argentina (1974-2002)*. Buenos Aires, Argentina: IAE-UCEMA.
- Carnoy, M. (2006). *La economía de la educación*. Barcelona, España: UOC.
- CEPAL (2007). Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa (cap. III). *Panorama social de América Latina 2007*. Santiago de Chile: CEPAL.
- CEPAL/OCDE (2011). *Perspectivas económicas para América Latina 2012: transformación del Estado para el desarrollo*. OCDE Publishing. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2012-es>
- Hernández, G. (2010). ¿Cuán rentable es la educación superior en Colombia? *Lecturas de Economía*, (73), 181-214.
- Rama, C. (2009). La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 173-195.
- UNESCO-UIS (2010). *Global Education Digest 2010. Comparing education statistics across the world*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics.
- Varela Llamas, R., y Urciaga García, J. (2012). Diferencias salariales en México: una perspectiva de educación y actividad económica. *Revista de Educación Superior*, *XLI*, 2 (162): 25-43.

Juventud, desempleo y utopía: lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía

Xicoténcatl Martínez Ruiz

Pensar en el desempleo como una categoría de análisis para el estudio de la realidad contemporánea conlleva una atracción, arriesgada y pertinente, para repensar la historia de la humanidad a través de las tensiones que subyacen a la idea abstracta de producción en general. Una hipotética historia del desempleo arrojaría luz sobre cómo han evolucionado o involucionado –desde las sociedades antiguas hasta nuestros días– las formas originarias de relación entre el trabajo necesario para vivir y el cuidado del medio ambiente. Bajo esta perspectiva, para ciertos periodos de la historia la categoría del desempleo carecería de gravidez; tendría otros nombres o habría otras maneras de referirla, sin la carga de un consumo desequilibrado de recursos naturales. Si nos atenemos a lo que ocurre en nuestras sociedades contemporáneas, la reflexión acerca de por qué el desempleo es una preocupación global, puesta con urgencia en un primer plano, debe ser considerada críticamente por la investigación y la gestión educativas para el diseño curricular que tendremos en las siguientes décadas. Diversas problemáticas hilvanan el tema del desempleo global (OIT, 2013) y expresan su complejidad multifactorial. Sin embargo, esta introducción se enfoca –a modo de sugerencia– en dos constantes implícitas: el egreso y el desempleo profesional.

La primera constante se refiere a cómo el desempleo global pone en riesgo uno de los ejes de la economía actual: el consumo. En esta constante, una paradoja recorre el sistema de libre mercado y de enriquecimiento desigual: el desempleo, en tanto negación del poder adquisitivo, significa descenso o ausencia de consumo; sin consumo la producción sufre un periplo contradictorio capaz de poner en crisis el destino de la producción en general y, por tanto, el del flujo de capitales que renuevan el ciclo y animan sus mecanismos de consumo (Marx, *Grundrisse* 1857-1858, citado en Dussel, 1985). La gravedad del desempleo en esta constante queda potenciada por una crisis aun más profunda: el desempleo juvenil y el desequilibrio ambiental, que van en aumento. Precisamente, porque ambos rebasan la inmediatez de nuestros días, van escalando a proporciones no atisbadas y se proyectan, de modo decidido, para causar un impacto que configurará las próximas dos décadas. El caso del desempleo juvenil

queda esbozado por las cifras mundiales expuestas en diversos análisis (OCDE, 2008 y 2012; OIT, 2013; McKinsey & Company, 2013). Estos trazan una preocupación centrada en el desempleo alrededor del mundo y una tendencia al aumento del empleo parcial, por periodos, y en actividades diferentes a la formación recibida (OIT, 2013). Una gran inquietud en la agenda de las instituciones de educación superior es el desempleo juvenil. A dicha inquietud agregaríamos una consideración paralela: la revisión de los modelos curriculares tendrá que considerar la marcada tendencia hacia la sobreformación sin un campo donde aplicarla e insertarse laboralmente; y, también, la subformación que determina, radicalmente, el tipo de empleo, acentuando *a priori* la desigualdad social.

Hay algo más que subyace a esas cifras. Las generaciones de jóvenes en edad de cursar la educación secundaria y terciaria, o de jóvenes adultos, graduados o no, que han sido expuestos a modelos y prácticas de consumo innecesario y tecnológicamente sofisticado, con dificultad podrán sostener tales prácticas sin el ingreso de un empleo. En consecuencia, la paradoja se objetiva: una estructura que incita al consumo, pero que, en su propia construcción desigual, lo impedirá. El resultado no es tan inocente como el simple hecho de no comprar algo; tiene un impacto social que, sin prefigurar milenarismos, condicionaría nuestro comportamiento, es decir, nuestra manera de habitar el mundo. Por una parte, está la amenaza de una crisis de la subsistencia alimentaria y, por la otra, la gran insatisfacción de no poder adquirir aquello que ha sido prefigurado como modelo. Es decir, los mecanismos que fomentan el consumo son incesantes y, al no ser reales para un sujeto, generan desaliento y frustración generacional. Tanto la amenaza de la escasez alimentaria como la frustración generacional originan rasgaduras en el tejido de una sociedad y tienen el poder de condicionar las formas de relación social representadas en la ilegalidad del ingreso y la violencia para obtenerlo. Estas son latentes y pueden ser formas condicionantes de relación en el presente siglo, si no se atienden ahora.

La segunda constante reside en el papel estratégico que juegan los sistemas educativos en la disminución o en el aumento de las cifras de desempleo profesional. ¿Cuánto, realmente, depende de la educación? La relación escuela-empleo es muy compleja: en algunos países el nivel de estudios puede generar un factor de movilidad social y mejorar las expectativas de ingreso al mercado laboral, pero esto no es la regla en cada país. En el estudio *Getting it right. Una agenda estratégica para las reformas en México* (OCDE, 2012), “en 2010, México fue el único país con una tasa de desempleo mayor entre las personas con educación universitaria” (p. 130). Según este estudio en México la tasa de desempleo es menor en aquéllos que tienen bachillerato; sin embargo, la lectura de estas cifras tiene que hacerse en un contexto

donde veamos, en justa medida, que la generación de empleos no depende de los sistemas educativos. Si bien una de las claves para que la educación sea significativa y funcione para la movilidad social y el empleo está en un sistema educativo, el esfuerzo necesario para lograrlo no sólo corresponde a las instituciones educativas, también depende de un aparato más complejo que involucra al menos a tres grandes actores: 1) el Estado, en todos sus niveles; 2) una auténtica responsabilidad social de las empresas, no determinada por la intención desequilibrada de enriquecimiento; y 3) un ejercicio ciudadano.

Desempleo: la narrativa de los análisis internacionales

¿Qué significa tener jóvenes con habilidades profesionales y sin empleo, una matrícula en aumento y, por ende, la expectativa de un egreso profesional mayor a la oferta laboral? Esta es una cuestión central en la narrativa del panorama mundial del empleo y el desempleo. Las cifras de estudios internacionales publicadas recientemente, como el de la Organización Internacional del Trabajo de 2013 –sobre todo en su informe *Global employment trends for youth 2013. A generation at risk*– reflejan una crisis acumulada de contracción del empleo como un problema multifactorial, mismo que arroja un aproximado que supera los 73.5 millones de desempleados en el mundo. Las cifras son aproximadas, pero evidencian la gravedad del asunto. Por ejemplo: consideremos, en este escenario, el aumento del número de egresados de las instituciones de educación superior y el aumento del desempleo profesional de esos egresados. Además, está la incertidumbre de cómo impactará la desigualdad social presente en la conformación de la matrícula de las próximas décadas (OCDE, 2008). El panorama laboral para una generación de jóvenes sin acceso al primer empleo indica una sencilla y preocupante premisa: el desfase entre educación y habilidades para el empleo. Esta es una situación compleja y representa un dilema para la gestión educativa, porque contraponen la pertinencia de nuestros planes y programas de estudio con las habilidades cotidianas y especializadas que no sólo busca un empleador, sino que crean un sentido y un camino de vida para el estudiante.

En otro estudio, publicado por McKinsey & Company (2013), *Education to employment: Designing a system that works*, Mourshed, Farrell y Barton sintetizan una reflexión común a varios sistemas educativos: los empleadores, las instituciones que proveen educación y los jóvenes son universos paralelos (p. 18); cada uno entiende, de manera distinta, una misma situación. La imagen es didáctica y subsume tres ejes clave en el problema del desempleo. Mourshed, Farrell y Barton (2013, p. 18) respaldan su afirmación en las siguientes cifras: menos de

50% de empleadores reconocen que un egresado está preparado adecuadamente para el primer empleo. ¿Qué ocurre con más de 50% que afirma lo opuesto? He aquí un reto para la educación de nuestros días. A saber, los empleos que se están creando requieren mayor nivel de habilidades, sofisticación tecnológica y capacidades interculturales de relación. El reto que enfrenta la juventud, sobre todo la que recién egresa de las aulas, es la no correspondencia entre las habilidades que proveen los modelos curriculares y las que se necesitan para integrarse al primer empleo. Dicho desencuentro de ninguna manera es algo nuevo, sino recurrente. Los diversos esfuerzos tendrán que considerar el empleo para jóvenes como una prioridad. Pensemos en la cifra de 75 millones de desempleados (Mourshed *et al.* 2013): aun cuando sea aproximada, no disminuye, sino que va en aumento para esta década. ¿Cuántos nuevos empleos formales tendrán que generarse durante los próximos diez años, de modo que aseguren un espacio de inserción para una matrícula de egreso creciente?

La prospectiva a 2030 es el crecimiento del número de egresados de educación superior en el mundo, con las características mencionadas en el estudio *Higher education to 2030*, de la OCDE (2008), entre ellas: una matrícula multicultural, más mujeres egresadas, y la movilidad académica como una manera de trabajo. En cuanto al docente, su perfil será más diversificado, tendrá diversos contratos y no necesariamente estará anclado a la permanencia en una sola institución (p.14). Otro escenario que llama la atención es el papel de China y la India en las cifras de egreso y la especialización. En el estudio citado arriba se menciona que “un pequeño aumento que va del 10.1% al 11.5% en la tasa del ingreso a la educación terciaria en China e India puede resultar en una cifra equivalente al capital humano que actualmente hay en Norteamérica y Europa” (OCDE, 2008, p. 118). Esto significa que estos dos países podrían tener el doble de egresados de educación terciaria y, por tanto, ambos constituirían el polo de la innovación en las ingenierías y la ciencia, frente al otro polo, conformado por Norteamérica y Europa. Algo que no se menciona en el estudio es una formación, en prospectiva a 2030, que provea, específicamente, las habilidades necesarias para un empleo acorde al campo de estudio. Atender la expectativa laboral de un joven al egreso, mediante un sistema que vincule los contenidos curriculares con las habilidades necesarias y especializadas de un primer empleo, es una corresponsabilidad de un sistema educativo y de los tres grandes actores ya mencionados (Estado, empresa, sociedad). En este escenario la educación media superior o preuniversitaria es, por consiguiente, una de las oportunidades irremplazables para lograr vincular la formación con el empleo.

La narrativa de los estudios internacionales sobre el desempleo juvenil permite contextualizar un problema regional y global. Sin embargo, nuestra responsabilidad es abordarlos, críti-

camente, en un amplio contexto que posicione lo regional en su dinámica mundial. Cuando tenemos estos comparativos, observamos fenómenos como el de países con millones de jóvenes sin trabajo ni estudios, el comparativo nos permite entender el carácter global de preocupaciones regionales; la imposibilidad de aplicar las mismas medidas homogeneizadas a economías diversas será un criterio de sentido común. Es el caso de Japón, por citar uno, con los llamados *bikikomori*, jóvenes que no han dejado la casa, no están insertos en el empleo, ni oficialmente en la aulas. El número es de 700 000 (Mourshed *et al.*, 2013, p. 10). La mención del balance entre realidad regional y su conexión global permite atisbar, desde ahora, problemáticas asociadas. Por ejemplo, Japón y Corea del Sur (OCDE, 2008): sus respectivos sistemas educativos, si bien admirados, tienen estructuras consolidadas que llamaríamos “un buen sistema educativo”. No obstante, hay serias contracciones de la matrícula en educación superior desde 1992 en Japón; y, desde 2005, en Corea del Sur (OCDE, 2008). O sea, aulas con pocos alumnos, donde el mínimo de matrícula está en riesgo. Para la investigación educativa y su vínculo con temas laborales y sociales será útil el análisis de los programas efectivos en el mundo, en particular aquellos que han disminuido el desempleo y logrado la transición al primer trabajo como algo más real y consolidado. Muy probablemente un sistema colaborativo entre empleadores, educadores y jóvenes pueda proveer ayuda a corto y largo plazos. Este es uno de los ejes de *Education to employment: Designing a system that works* (2013).

Lecciones desde el pensamiento creativo y la ciudadanía

Abordar una ruta que responda a las dinámicas del desempleo juvenil implica más que recuperar cifras, estadísticas y opiniones; en gran medida, implica asumir la construcción plausible, pero crítica, sistemática y sostenida de una transición de la escuela al empleo. Los niveles educativos clave en el cultivo de las habilidades especializadas para insertarse laboralmente son: la educación preuniversitaria o media superior y su tránsito a la educación de tercer ciclo o superior.

Ante el complejo problema del desempleo juvenil, la modesta idea de esta introducción al número 61 de *Innovación Educativa* reside en dos ejes: la construcción de ciudadanía y el pensamiento creativo. Ambos como fundamentos para formar habilidades especializadas para la inserción laboral, que sean creativas y críticas. Esto es, habilidades que no sean mayoritariamente reproductoras de modelos de consumo. En este contexto, podemos considerar algunas reflexiones centrales para repensar el diseño curricular de nuestros días, el cual puede generar una

interconexión entre juventud-escuela-trabajo; considerar, también, el paso de los egresados al primer empleo y, en especial, cómo lograr una vinculación sostenida con el ámbito laboral que asegure, o al menos mejore, la inserción en el empleo de un joven al concluir la escuela.

¿Por qué hablar de ciudadanía y de su raigambre ética para el tema del desempleo? El primer eje –la construcción de ciudadanía– previene los riesgos de dirigir y gestionar la educación con un criterio meramente económico: educar, en su sentido amplio, es más que atender a las necesidades de una empresa. Los riesgos de pensar, reductivamente, en un diseño curricular que anime la idea de formar a un “buen” consumidor son elevados. Si entendemos que el empleo es un constructor de ciudadanía, esto nos permitirá pensar en un ciudadano regional y mundial que tenga un compromiso ético, como lo expresa Nussbaum en *Education for citizenship in an era of global connection* (2002): “Nuestros campus educan a nuestros ciudadanos. Esto significa aprender de diversos sucesos y estar versado en técnicas de razonamiento. Pero, significa algo más. Esto es, aprender cómo ser un ser humano capaz de amar e imaginar” (p. 302). Las habilidades para la inserción laboral –bajo la idea de un joven con empleo y como constructor de ciudadanía– no son las del mero progreso económico de unos cuantos, sino aquellas que permiten revertir el consumo desequilibrado que depreda los recursos y el medio ambiente. Esto es aun más significativo para países como México (OCDE, *Getting It Right*, 2012), que tiene una tasa de desempleo especialmente elevada entre jóvenes con niveles educativos de tercer ciclo; la recesión de 2008-2009 influyó en los niveles de desempleo formal, mismos que siguen causando impacto en el sector inmobiliario.

El segundo eje para vincular la formación de jóvenes y el empleo se encuentra en el papel del pensamiento creativo en la educación. El impacto de la creatividad y las artes en los retos educativos contemporáneos, como el del empleo, se basa en algo muy simple: proveer habilidades para buscar, creativamente, soluciones a problemas cotidianos. Esto facilita la motivación por el estudio y vincula la práctica entre la escuela y el trabajo. Preguntemos: ¿qué innovaciones curriculares necesita la educación contemporánea para fomentar la creatividad como un puente entre la escuela y el trabajo? Desde mediados de la década de 1990 hay evidencia de cómo las artes en algunos sistemas educativos han perdido espacio y atención; se las ha llegado a considerar como entretenimiento y no como factores centrales para fomentar el pensamiento creativo. Sin embargo, hay que revalorar esta apreciación mediante las siguientes reflexiones: ¿acaso puede establecerse una relación medible entre el fomento del pensamiento creativo y las habilidades para un empleo cada vez más especializado? ¿Cómo medir los impactos de la creatividad en la

resolución de problemas? En ambas preguntas pueden vislumbrarse algunos de los beneficios del pensamiento creativo, tales como el desarrollo de las habilidades comunicativas, la confianza en sí mismo y el desarrollo de competencias sociales.

Para el diseño de los sistemas educativos futuros habrá que reflexionar sobre el dilema de si nuestros modelos curriculares están fomentando, o no, el empleo profesional y, al mismo tiempo, si son armónicos con el cultivo de capacidades, como la creatividad, la imaginación y la construcción de ciudadanía. Esto tiene pertinencia ineludible cuando pensamos en el alcance mundial del diseño curricular, con un mayor número de egresados de escuelas y, simultáneamente, con un desempleo profesional que rebasa la creación gubernamental de trabajos formales no temporales. El pensamiento creativo tendrá que ser revalorado en el desarrollo de las habilidades laborales para la transición de la escuela al primer empleo. México y en general Latinoamérica tienen una oportunidad histórica en este escenario, porque el pensamiento creativo es un conector preciso para el contexto asiático que busca una sinergia latinoamericana. Esta sinergia tiene que ver con el panorama de los recursos naturales de América Latina y, por ende, necesita jóvenes que, además de tener habilidades para el empleo, requerirán una visión más humana y social para entender los mecanismos de conservación del medio ambiente, las culturas de regiones diversas y los saberes tradicionales. El fomento del pensamiento creativo puede centrarse en los siguientes beneficios:

- a. La ruptura con la tendencia a imitar modelos heredados. Esta ruptura es una práctica para cultivar la innovación y requiere actitudes críticas y sencillez creativa.
- b. La riqueza de un modelo curricular o de un sistema educativo está configurada por su carácter único y dinámico en relación con su interacción mundial. Dicha riqueza se alimenta, entre otras cosas, del pensamiento creativo, por una sencilla razón: evita la dependencia y el anclaje en el estatismo. La dinámica de un modelo curricular significa capacidad creativa para aproximarse a la complejidad del presente, pero en un marco de continuidad.
- c. La continuidad no necesariamente ha de entenderse como repetición; en un sentido más amplio se entendería como creación y dinamismo. Estos últimos tendrán que ser capaces de traducir costumbres y prácticas a las necesidades presentes dentro de la relación escuela-empleo.
- d. La relación entre escuela y empleo es inestable, oscilante y con altibajos. Esto no es nada nuevo, pero hay que entenderlo. Por ello, un sistema que funcione tendrá que reducir esa inestabilidad de manera más ágil. El pensamiento creativo es una manera de que un modelo curricular o un

joven estudiante puedan reducir el factor de inestabilidad y convertir lo oscilante en un vínculo de oportunidad, más que en una desventaja.

A modo de corolario

Las sociedades industrializadas construyeron, consciente o inconscientemente, las condiciones para dar un sentido al desempleo y un profundo significado social identitario a la condición de ausencia de empleo formal. La especialización de la actividad humana y el conocimiento *versus* la vivencia no fragmentada de la realidad fueron caminos de ida y vuelta para algunas sociedades, pero no ocurrió lo mismo en todas. La especialización sin regreso a la no fragmentación del pensamiento generó una manera de entender la realidad desde un mecanismo conceptual especializado pero fragmentado; algo similar a la proyección de una película en trozos inconexos. Por ello, si ponemos en este horizonte tres universos paralelos (*Moursbed et al.*, 2013), como son el sector laboral, el proveedor de educación y los jóvenes, tendremos una carencia de vinculación y cada uno verá fragmentada su realidad inmediata. En un ejercicio para reconsiderar los diseños curriculares, el desempleo y el egreso profesional se puede, a modo de sugerencia, considerar el impacto del pensamiento creativo y la ciudadanía en el entramado de esa relación. El número 61 de *Innovación Educativa* presenta, en la sección temática *Aleph*, dos artículos enfocados en el egreso y el desempleo profesional. Esperamos que ofrezcan, a un amplio auditorio interdisciplinario, ejes de reflexión crítica y creativa sobre el tema que ocupa este apartado.

Por una parte, Paola Paoloni y Analía Chiecher ofrecen el artículo “Experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros”, un análisis de graduados universitarios argentinos en carreras de ingeniería. La encuesta longitudinal realizada por las autoras logró recoger percepciones y autovaloraciones en torno a la formación adquirida y permitió saber cómo fue el proceso de inserción laboral de quienes participaron en el estudio. Los resultados se exponen en cuatro rubros: la trayectoria del egresado, las dificultades de su inserción laboral, su valoración de las dificultades, y las sugerencias para mejorar los planes de formación y diseños curriculares, de modo que coadyuven en la inserción laboral de los futuros graduados. Por su parte, Yasmín Jiménez, Josefina Hernández y Marko González presentan su estudio “Competencias profesionales en educación superior”. El artículo ofrece el análisis de un modelo que propicia el desarrollo profesional integral, la autonomía y la creatividad. La investigación se centra en la práctica docente, y los resultados muestran que la

formación integral y el desarrollo de la autonomía son factores que fomentan la creatividad y la innovación.

Referencias

- Dusell, E. (1985). *La producción teórica de Marx. Un comentario a los Grundrisse*. México, D.F.: Siglo XXI Editores, Biblioteca del pensamiento socialista.
- Mourshed, M., Farrell, D., y Barton, D. (2013). *Education to employment: Designing a system that works*. McKinsey & Company, Mckinsey Center for Government. Recuperado el 6 de abril de 2013, de: <http://mckinseysociety.com/downloads/reports/education/education-to-employment-final.pdf>
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *Studies in Philosophy and Education*, (21), 289-303.
- Organización Internacional del Trabajo (2013). *Global employment trends for youth 2013: A generation at risk*. Ginebra, Suiza: ILO.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2008). *Higher Education to 2030* (vol. 1). *Demography*. París, Francia: OECD Publishing, Centre for Educational Research and Innovation.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2012). *Getting it right. Una agenda estratégica para las reformas en México*. París, Francia: OECD Publishing.

[ALEPH]

Experiencias de formación y de inserción laboral de ingenieros: las voces de los protagonistas desde una investigación biográfica

Paola Verónica Paoloni
Analía Claudia Chiecher
Universidad Nacional de Río Cuarto
Facultad de Ingeniería

Resumen

El trabajo centra su atención en el análisis de las experiencias de un grupo de egresados de una universidad de la República Argentina. Trabajamos con cuarenta ingenieros(as) que recibieron sus diplomas entre 2008 y 2010. Mediante una encuesta longitudinal y entrevistas biográficas en profundidad analizamos sus percepciones y valoraciones acerca de la formación adquirida y de sus procesos de inserción laboral. El estudio complementa análisis cuantitativos con análisis biográficos-narrativos integrados en un estudio de caso. Los resultados se organizan en cuatro ejes: características de las trayectorias educativas de los participantes, dificultades identificadas para insertarse laboralmente, valoración de las causas a las que atribuyen las dificultades referidas y sugerencias para mejorar planes de formación venideros. Se identificó, además, una dimensión emergente y transversal que acentúa la potencialidad de la perspectiva situada del aprendizaje para causar un impacto en los diseños curriculares que prioricen una formación integral que facilite los procesos de inserción laboral de los graduados.

Palabras clave

Inserción laboral,
biografías,
ingenieros,
perspectiva situada.

Experiences of training and labor insertion of engineers: The voices of the protagonists based on biographical research

Abstract

This paper analyzes the experiences of a group of graduates from a university in Argentina. We worked with forty engineers who received their diplomas between 2008 and 2010. Using a longitudinal survey and in-depth biographical interviews, we analyzed their perceptions and values related to the training they received and their processes of labor insertion. The study complements quantitative analysis with biographic-narrative interviews to form a case study. The results are organized along four lines: characteristics of the educational path of the participants, difficulties identified in labor insertion, assessment of the causes associated with said difficulties, and suggestions to improve future training programs. Additionally, the work identified an emergent and transversal dimension that accentuates the potential for the situated perspective of learning to

Keywords

Labor insertion,
biographies,
engineers, situated
perspective.

Recibido: 27/03/13
Aceptado: 18/04/13

impact curricular designs that give priority to an integral education, oriented towards facilitating the process of labor insertion for graduates.

Introducción

La reciente revolución tecnológica y la globalización económica del pasado siglo XX han impactado en la redefinición del concepto, la estructura y las dinámicas de trabajo de las organizaciones en todo el mundo. De tal modo, en las últimas décadas fueron cambiando el tipo de tareas, las tecnologías y, en consecuencia, el perfil de competencias demandado a los jóvenes y trabajadores (Repeto y Pérez, 2007).

En este contexto de vertiginosos cambios –sociales, económicos, laborales, tecnológicos, científicos y educativos–, la importancia que desempeña la ingeniería como profesión ligada al desarrollo de un país es indudable, entre otros aspectos, por su participación activa en los procesos de innovación e implementación de los avances en ciencia y tecnología (Formento, 2009). Si aspiramos a contribuir con la formación de ingenieros(as) capaces de afrontar con éxito los cambios sociales y estructurales a los que nos referimos, es necesario atender a los rasgos que definen sus trayectorias educativas y laborales.

Las carreras de ingeniería, en Argentina, suelen caracterizarse por un decreciente número de inscriptos, un reducido número de graduados, la lentificación del recorrido de los trayectos curriculares –que profundiza la brecha entre la duración real de las carreras y la duración teórica que figura en los planes de estudio– y una marcada deserción que suele ocurrir durante los primeros meses (Di Grescia *et al.*, 2005, en García *et al.*, 2011). El porcentaje de estudiantes que abandonan sus estudios de ingeniería en nuestro país oscila entre 30% y 50% (Panaia, 2011). El promedio de ingenieros especialistas que se gradúa por año en Argentina es muy bajo: 56 ingenieros por cada millón de habitantes; mientras que en países como Corea se gradúan, anualmente, alrededor de 1 187 ingenieros por millón de habitantes. Si comparamos nuestra situación con la de otros países latinoamericanos, el panorama sigue resultando poco alentador. En este sentido, naciones como Colombia y México producen, respectivamente, 261 y 226 ingenieros por año y por millón de habitantes, y aun así no logran cubrir sus demandas internas (Panaia, 2007).

De acuerdo con lo formulado, la disminución de la cantidad de graduados en las carreras de ingeniería en la República Argentina es drástica. Al respecto, Panaia (2011) considera que:

A todas luces es imposible cubrir la demanda, nada más que a nivel tecnológico se requieren unas diez mil demandas por año

y sólo pueden cubrirse unas tres mil, poniendo en riesgo las posibilidades de crecimiento de algunos sectores. (p. 84)

La delicada relación entre formación y empleo es puesta, nuevamente, en la mira de autoridades, investigadores, docentes, políticos y otros profesionales especializados en diversas disciplinas, como sociólogos, psicólogos, educadores y ecónomos, entre otros. Entendemos que la tensión se recrudece porque, de la mano del debate sobre la calidad de lo que se logra, crece la polémica sobre lo que no se logra. Es decir, sobre la cantidad de graduados con los que deberíamos contar pero que, por las razones que sean, no tenemos.

Por lo expuesto arriba, en nuestro país se torna prioritaria toda investigación que se dedique al estudio de uno o algunos de los diversos aspectos que constituyen la formación de ingenieros especialistas. Consideramos que los aportes originados en este sentido son potencialmente significativos e instrumentales por el impacto que podrían tener tanto en los planes de formación de estos profesionales como en las características que definen sus futuros procesos de inserción laboral.

En el marco descrito, llevamos a cabo un estudio biográfico centrado principalmente en los relatos o en la narrativa de un grupo de ingenieros graduados en la Universidad Nacional de Río Cuarto respecto de sus experiencias de formación profesional y de sus vivencias durante el proceso de inserción laboral. Entendemos por narrativa “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como relato . . . como enfoque de investigación, las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos” (Bolívar, 2002, p. 5).

La experiencia de los graduados relativa a sus trayectorias de formación y a las características que signaron sus procesos de inserción en el mercado de trabajo nos muestra un contexto o situación particular en el que se entretujan vivencias personales con estructuras sociales, políticas, institucionales y económicas. En este sentido, el trabajo intenta captar, según la perspectiva de Bruner (1988, en Bolívar, 2002), las vicisitudes de las intenciones humanas; y, en nuestro caso, relacionadas con el complejo escenario que configura la transición entre la universidad y el mundo del trabajo profesional.

Tal como lo expresan Rivas Flores *et al.* (2010), en este enfoque biográfico y narrativo –en el que se posiciona, en parte, nuestra investigación– “forma y contenido caminan necesariamente juntos ya que ‘la voz propia’ de los sujetos investigados supone de hecho una forma de comprender la realidad en la que viven” (p. 189).

En el marco referido, nos propusimos conocer las valoraciones y percepciones de recientes egresados de la Facultad de

Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto (en adelante FI-UNRC) acerca de sus trayectorias educativas y laborales. Así, nuestro estudio integra dos importantes tradiciones en metodología de la investigación educativa: un análisis cuantitativo y un análisis cualitativo. El análisis cuantitativo, de corte longitudinal, nos permitió identificar al subgrupo de participantes con quienes llevamos a cabo un estudio en profundidad mediante el análisis biográfico-narrativo. Primeramente, trabajamos con los ingenieros(as) graduados(as) en la FI-UNRC que recibieron sus títulos entre agosto de 2008 y agosto de 2010. Luego, centramos nuestra atención en el subgrupo que manifestó mayores dificultades para integrarse con éxito al mercado laboral.

En el marco de lo expuesto, nos preguntamos: ¿cuántos(as) ingenieros(as) por carrera egresaron de la FI-UNRC entre agosto de 2008 y agosto de 2010?, ¿en qué tiempo lograron finalizar sus estudios?, ¿qué actividad laboral realizaban cuando comenzaron sus estudios universitarios y qué diferencia puede advertirse con las características del último empleo declarado cuando se graduaron?, ¿cuál es el subgrupo que manifestó mayores dificultades en su trayectoria educativa y laboral?, ¿cuáles son las causas que aducen para explicar las dificultades referidas?, ¿qué sugerencias realizan estos(as) ingenieros(as) para mejorar la inserción laboral de las próximas generaciones de graduados(as)?, ¿es posible identificar algún aspecto transversal en los análisis realizados que pueda considerarse como aporte interesante para los planes de formación venideros?, ¿cómo puede la perspectiva situada sobre el aprendizaje brindar su contribución en el diseño de experiencias curriculares orientadas a facilitar el proceso de inserción laboral de las próximas generaciones de ingenieros(as)? Estas son algunas de las interrogantes a las que atendimos en nuestra investigación. Algunas fueron planteadas *a priori*, otras surgieron durante el quehacer investigativo.

Construcción de identidades, biografías y perspectiva situada del aprendizaje: algunos referentes conceptuales

Dentro del modelo teórico de la corregulación, en el que McCaslin (2009) desarrolla sus estudios, la identidad de las personas se entiende como un “continuo que emerge a través de la participación y validación en las relaciones culturales y sociales” (p. 137). Tanto este modelo general como las ideas que particularmente refieren a la formación de identidades se focalizan en las interacciones emergentes de los individuos con su entorno. Es decir, en el proceso de mediación e internalización de las influencias culturales y sociales que los sujetos llevan permanentemente a cabo.

De acuerdo con Greeno, Resnik y Collins (1996), la tendencia a considerar a las personas interactuando con los otros y con

sus ambientes materiales tiene sus orígenes en el pragmatismo, representado por Dewey y Mead, y en el sociohistoricismo, representado por Vygotsky. Según Greeno *et al.* (1996), en el ámbito de la investigación educacional las manifestaciones actuales del pragmatismo y del sociohistoricismo se conocen con el nombre de “perspectiva situada”. Enfoque que se encontraría en un estadio temprano, aunque promisorio, de desarrollo.

Sawyer y Greeno (2009) afirman que todo aprendizaje es situado por naturaleza y que no podemos considerar el aprendizaje ni cualquier otra actividad como no situados. Por eso, los autores proponen que uno se refiera a una perspectiva situada del aprendizaje, más que referir el aprendizaje como situado.

Los modos por los cuales los individuos forman identidades como miembros de una comunidad mediante la participación constituyen una idea central en la perspectiva situada sobre el aprendizaje (Henning, 2004). El proceso por el que los principiantes se incorporan a una comunidad de práctica y se convierten progresivamente en miembros legitimados por esta comunidad es un ejemplo de producción de identidades a través de la participación. En este marco se ha producido, en los últimos años, un paulatino desplazamiento del eje de estudio centrado en el aprendizaje como acto individual hacia un aprendizaje entendido como un proceso multidimensional de apropiación cultural (Wenger, 2001) que se logra mediante la participación social (Hanks, 2007).

La literatura especializada en la que se considera el aprendizaje como participación social es abundante, proliferando multitud de teorías y conceptos como: participación periférica legítima, cognición situada, aprendizaje situado, comunidades de práctica, aprendizaje cognitivo, aprendizaje artesanal. Nos detendremos a considerar el primero de los términos referidos –la participación periférica legítima–, porque entendemos que integra una variedad de subprocesos que resultan particularmente interesantes para los fines de este trabajo.

Lave y Wenger (2007) propusieron el término “participación periférica legítima” para designar un proceso complejo que integra ideas relativas a la cognición situada, el aprendizaje situado, las identidades, los significados compartidos, la comunidad de práctica, la participación y los roles, por sólo citar algunas. La participación periférica legítima se refiere a las oportunidades brindadas al aprendiz para participar, significativamente, como miembro de una comunidad de práctica (Sawyer y Greeno, 2009; Wenger, 2001). El término denota, así, el particular modo de compromiso de un aprendiz que participa en la práctica real de un experto (Hanks, 2007). De esta manera, los recién llegados a una comunidad de práctica no están en posición de participar de todos los derechos y responsabilidades de esa comunidad, pero su participación se puede organizar de manera tal que se conviertan gradualmente en conocedores y expertos, avanzando, a lo largo

de una trayectoria, hacia una participación plena en la comunidad de práctica.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se considera un proceso de participación guiada en el que se combinan tres secuencias de actividades: observación, guía y práctica. Así, el novato que se integra a una comunidad, primero observa a su maestro y a sus asistentes comprometidos en alguna tarea compleja. Luego, el novato intenta realizar algún aspecto de esa tarea, pero con la guía del maestro. A medida que el novato va ganando experiencia, práctica y conocimiento, el maestro va reduciendo su participación y el aprendiz va ganando autonomía hasta realizar por sí sólo la tarea (Lave y Wenger, 2007). Esta perspectiva está vinculada, como dijimos, con las ideas de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo, en tanto destaca la importancia de la acción social en el desarrollo de los individuos y, en este sentido, en la construcción de identidades.

En este marco, en el que el individuo y el colectivo se constituyen mutuamente, la biografía se considera parte del proceso de construcción de identidad, porque, en sus relatos, los sujetos ubican su experiencia en universos de significado que hacen visibles y, por tanto, “públicos”, experiencias de vida, procesos de participación, marcos interpretativos, estrategias puestas en juego y mecanismos sociales, culturales y políticos implicados en este complejo proceso (Rivas Flores *et al.*, 2010).

De acuerdo con las ideas expuestas, nos interesó conocer la experiencia de un grupo de graduados en ingeniería relacionada con el período de transición que transcurre entre ser estudiante universitario y un graduado o profesional inserto en el mercado laboral. Como veremos más adelante en la presentación de los resultados, la participación en las comunidades de práctica profesional emerge de los relatos de los participantes como un aspecto fundamental que, en el contexto considerado, sería preciso potenciar para enriquecer tanto la experiencia de aprendizaje de los estudiantes como la experiencia de inserción laboral de las próximas generaciones de ingenieros.

Aspectos metodológicos

El estudio se basa en una recolección de datos de tipo longitudinal (no transversal) que articula, simultáneamente, información cuantitativa con información cualitativa. Así, el objetivo es lograr un análisis profundo de la situación personal específica, de la historia de vida y de las vivencias particulares de cada sujeto involucrado (Panaia, 2006).

Una noción central, cuando de captar trayectorias se trata, es la de tiempo o temporalidad (Panaia, 2006, 2008). En efecto, lo que intentamos reconstruir es la secuencia temporal o la secuencia

de acontecimientos (laborales, educativos, residenciales) en la vida de cada sujeto. De esta manera, el estudio se centra en las secuencias de vida de un grupo de graduados que, en nuestro caso, comprenden el período delimitado por el año de ingreso en la universidad hasta el momento mismo de recabar los datos para el presente estudio.

Participantes

De una población de 163 egresados de la FI-UNRC, que recibieron sus títulos entre agosto de 2008 y agosto de 2010, trabajamos con una muestra por selección intencionada de 40 sujetos. Esto es, todos aquellos que aceptaron participar y tuvieron, además, la posibilidad de trasladarse hasta la FI-UNRC para responder el cuestionario y asistir a la entrevista. Las razones por las que el resto de los(as) ingenieros(as) no participó en este trabajo fueron variadas: muchos radicaban en otras ciudades, provincias o incluso países; otros vivían en la ciudad de Río Cuarto (donde se llevó a cabo el estudio), pero por sus horarios laborales no podían llegar a la universidad para ser entrevistados; hubo quienes decidieron no participar y, en algunos casos, simplemente no fue posible contactarlos por correo electrónico ni por teléfono, porque los datos con los que contábamos no estaban actualizados. Así, la muestra referida quedó compuesta por cinco ingenieros electricistas, nueve ingenieros químicos, 16 graduados en Ingeniería en Telecomunicaciones y 10 en Ingeniería Mecánica.

Instrumentos y modalidad de la recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos que se administraron para captar temporalidades en las secuencias de vida de los participantes fueron dos: por un lado, un cuestionario de tipo longitudinal; por otro lado, una entrevista biográfica.

El cuestionario longitudinal permite el registro, mes a mes, de los acontecimientos referidos a la formación de la persona, su trayectoria en el ámbito laboral, sus períodos de búsqueda de empleo, así como cualquier tipo de acontecimiento vital (nacimiento de hijos, fallecimiento de familiares cercanos, enfermedad, etcétera) que pudiera haber influido en la trayectoria comprendida desde el ingreso en la carrera universitaria hasta el momento mismo de recabar los datos para el estudio.

Por su parte, la entrevista biográfica amplía y profundiza los datos proporcionados por el cuestionario, haciendo especial hincapié en las causas de interrupción de estudios, motivos de la interrupción, o cambio de la trayectoria. Considera temas, como la formación, las razones de elección de la carrera, la realización de posgrados o cursos complementarios, y analiza la experiencia profesional, las cuestiones relacionadas con la movilidad, la situación salarial, las expectativas, la situación de desempleo y los proyectos a futuro, entre otros. Para los fines de este trabajo,

centramos nuestra atención en tres aspectos principales considerados en la entrevista. A saber: causas que los ingenieros entrevistados aducen para explicar las dificultades que tuvieron en sus trayectorias educativas y/o laborales, percepciones de su formación académica y sugerencias para mejorar la formación de las próximas generaciones de ingenieros.

Procedimientos

Desde agosto de 2010 y hasta marzo de 2011 trabajamos en la actualización de la base de datos de los egresados de la FI-UNRC, en el contacto con los mismos, en la administración de los cuestionarios y en la realización de las entrevistas. Así, construimos la relación de egresados que recibieron sus títulos de ingenieros entre agosto de 2008 y agosto de 2010. Esta población ascendió a 163 graduados en las cuatro carreras que dicta la FI-UNRC: Ingeniería Electricista (N=19), Ingeniería Mecánica (N=40), Ingeniería Química (N=66) e Ingeniería en Telecomunicaciones (N=38). Una vez depuradas las listas, advertimos que se redujeron mucho las posibilidades de contactar a todos los graduados. No fue posible establecer comunicación con numerosos teléfonos celulares, otros tantos habían sido dados de baja y muchos correos electrónicos no fueron respondidos. Entre los graduados con los que sí pudimos establecer contacto, no todos podían asistir a las entrevistas personales, en la mayoría de los casos porque estaban radicados en localidades distantes.

Teniendo en cuenta las dificultades mencionadas, solo fue posible encuestar y entrevistar a 40 de los 163 graduados considerados, lo que constituyó la muestra definitiva por conveniencia con la que fue posible trabajar en encuentros individuales y personales. En estos encuentros, los graduados respondieron los dos instrumentos: primero, el cuestionario longitudinal y, luego, la entrevista biográfica en profundidad. Para este trabajo consideramos dos grupos de resultados: 1) aquellos obtenidos tras la administración del cuestionario longitudinal a todo el grupo con el que trabajamos (N=40); 2) los derivados de las entrevistas biográficas relativas al subgrupo de ingenieros(as) que manifestó mayores dificultades en su trayectoria de formación y de inserción laboral (N=9). Este subgrupo estuvo constituido por ingenieros(as) químicos(as) y representan el subgrupo con el que llevamos a cabo un estudio biográfico-narrativo, según los requerimientos propuestos por Bolívar (2002).

Los datos proporcionados por este subgrupo de ingenieros(as) químicos(as) se estructuraron en tres categorías emergentes: 1) valoraciones acerca de la formación académica recibida, 2) apreciaciones respecto de las dificultades identificadas para insertarse con éxito en el mercado laboral, 3) sugerencias brindadas para potenciar la inserción laboral de próximas generaciones de graduados en esta carrera. La teoría fundada o *grounded theory* fue el pro-

cedimiento privilegiado para conformar estas categorías (Glaser y Strauss, 1967). En este sentido, la teoría existente nos sirvió como orientación general para aproximarnos al campo de estudio, aunque no fue nuestro objetivo corroborarla o refutarla, sino más bien generar elementos que permitan una comprensión más profunda de las percepciones y valoraciones de un grupo de sujetos actuando en un contexto particular.

Resultados

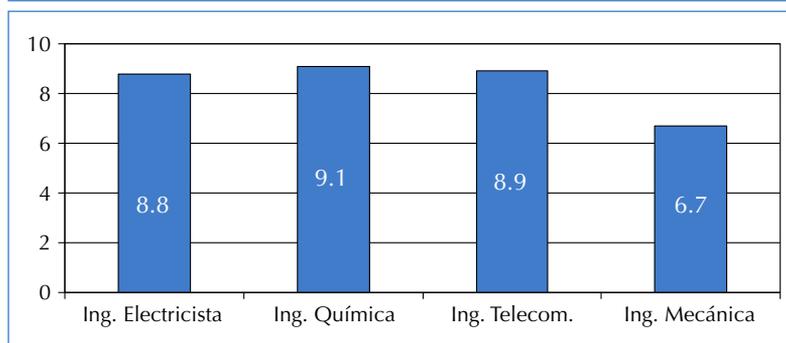
Los hallazgos obtenidos se organizaron en dos apartados principales. El primero, presenta datos derivados de un análisis cuantitativo referentes a la duración de la carrera y a características de la trayectoria laboral de los graduados en las cuatro carreras ya mencionadas. El segundo apartado se circunscribe al caso de los(as) graduados(as) en Ingeniería Química. De tal modo, se consideran los aportes que los integrantes de este subgrupo realizaron en el marco de las entrevistas, atendiendo a las experiencias, valoraciones y percepciones comunicadas sobre sus trayectorias de formación y de trabajo.

Trayectorias académicas y laborales de los graduados que participaron en el estudio

Los datos obtenidos respecto a la duración real de la carrera cursada por los participantes en el estudio muestran cifras que, en general, se alejan bastante de la duración teórica estimada de cinco años para cada una de las carreras consideradas. Así, la Ingeniería Mecánica presenta una duración real de seis años y siete meses cursados. Por su parte, los valores promedio del resto de las carreras son bastante más prolongados, rondando los nueve años. En tal sentido, para Ingeniería Química la duración promedio es de nueve años y un mes; para Ingeniería en Telecomunicaciones, ocho años y nueve meses; y para Ingeniería Electricista, ocho años y ocho meses. La gráfica 1 sistematiza la información referida.

Si atendemos a las trayectorias laborales de los graduados, advertimos diferencias importantes que posicionan a los ingenieros(as) químicos(as) en una situación desfavorecida respecto del resto. En tal sentido, dos grupos de resultados se orientan a corroborar lo referido: primero, si consideramos quiénes tenían trabajo y quiénes no en el momento de responder el cuestionario, se observa que las únicas dos personas desempleadas pertenecen al grupo de ingeniera química; segundo, si comparamos el sector laboral y el tipo de contrato que regulaba al primero y al último empleo declarado por los ingenieros, se aprecia una evolución favorable para los ingenieros mecánicos, los ingenieros electricistas

Gráfica 1. Duración promedio de las carreras de Ingeniería de la FI-UNRC (N=40), 2010.

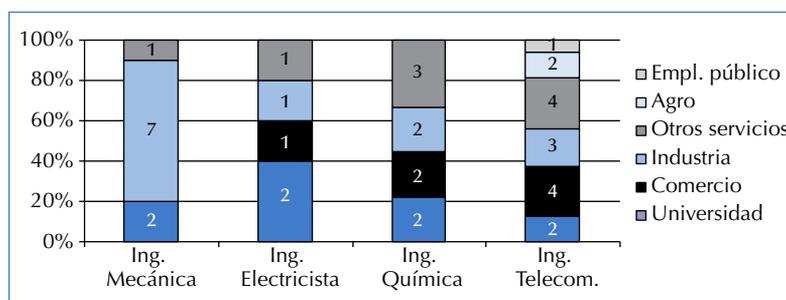


Fuente: Laboratorio MIG FI-UNRC.

y los ingenieros en telecomunicaciones. Las gráficas 2, 3, 4 y 5 sistematizan los datos referidos.

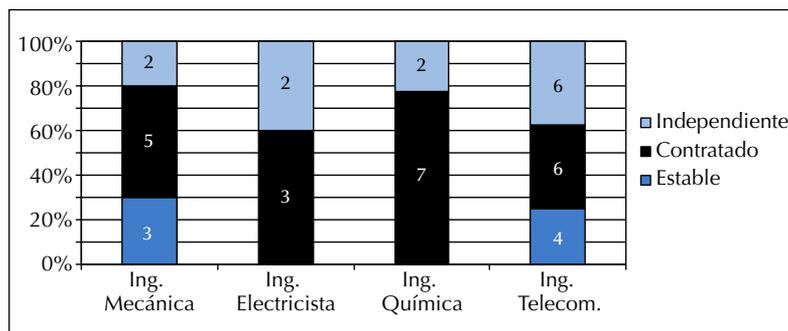
Como lo señalan los datos, se advierte una evolución favorable en la trayectoria laboral de los graduados en Ingeniería Electricista, Ingeniería en Telecomunicaciones e Ingeniería Mecánica, que indica el incremento del empleo estable y la inserción en empresas e industrias vinculadas con la formación recibida. En cambio, en Ingeniería Química no se observa una evolución respecto del sector laboral y el tipo de contrato que caracteriza el último empleo declarado en comparación con el primero. En tal sentido, sus graduados(as) se desempeñan como contratados(as) o como independientes, no habiendo encontrado casos que lo hagan como personal estable. En general, quienes se desempeñan como contratados lo hacen en la universidad o en alguna industria. Quienes trabajan como independientes se desempeñan en empleos subcalificados, como brindar apoyo escolar a estudiantes del nivel medio, cuidar niños, o colaborar en la atención de un comercio familiar.

Gráfica 2. Sector laboral primer empleo según carrera.



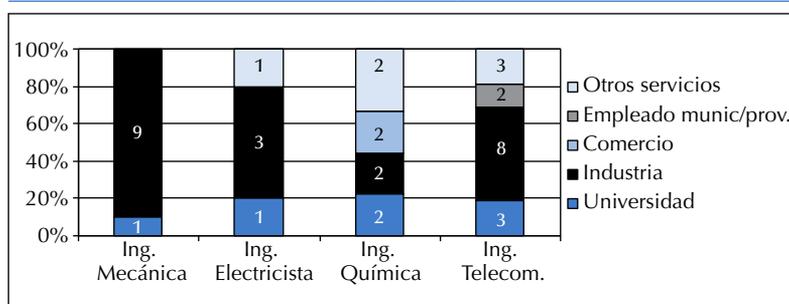
Fuente: Laboratorio MIG FI-UNRC, 2010.

Gráfica 3. Tipo de contrato primer empleo según carrera.



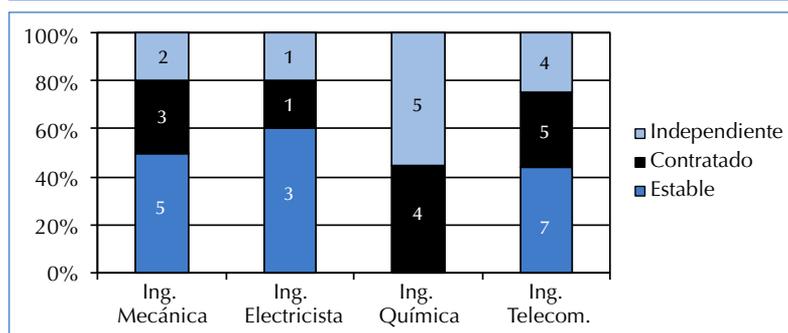
Fuente: Laboratorio MIG FI-UNRC, 2010.

Gráfica 4. Sector laboral último empleo según carrera.



Fuente: Laboratorio MIG FI-UNRC, 2010.

Gráfica 5. Tipo de contrato último empleo según carrera.



Fuente: Laboratorio MIG FI-UNRC, 2010.

Los datos relativos a la situación crítica de los graduados en Ingeniería Química se tornan más llamativos si tenemos en cuenta que la zona de Río Cuarto se caracteriza por ser agroindustrial, con fuerte presencia de la producción sojera, manisera y lechera

y, en menor medida, frigorífica. Según Tasca *et al.* (2004), estas actividades productivas convertirían la zona de Río Cuarto en uno de los núcleos productivos potenciales demandantes de estos profesionales. Precisamente, una de las hipótesis que orientó el trabajo de la autora citada es que el dinamismo que caracteriza a la industria alimenticia en los últimos años aumentó la potencialidad de la inserción de los ingenieros químicos en Rosario y en Río Cuarto (Tasca, 2009).

Por lo expuesto, decidimos centrar nuestro análisis en el grupo de ingenieros(as) químicos(as) para, a través de sus relatos biográficos, profundizar en el conocimiento de sus percepciones y valoraciones acerca de las trayectorias educativas y laborales que han logrado construir en su reciente experiencia como graduados. Entendemos que recuperar las voces de estos ingenieros e ingenieras respecto de su situación laboral y de sus expectativas de inserción y desarrollo profesional es importante para reflexionar sobre posibles estrategias a implementarse desde el ámbito de la FI-UNRC, apostando a un cambio o a una mejora para las próximas generaciones.

Las voces de quienes tuvieron dificultades: percepciones y valoraciones de graduados en Ingeniería Química

Tendiendo en cuenta que los resultados presentados en la sección anterior ponen de manifiesto una situación desfavorable para los graduados en Ingeniería Química, en este apartado profundizamos en tres aspectos en particular: 1) valoraciones de ingenieros(as) químicos(as) acerca de la formación académica recibida; 2) apreciaciones respecto de las dificultades identificadas para insertarse con éxito en el mercado laboral; 3) sugerencias brindadas para potenciar la inserción laboral de próximas generaciones de graduados en esta carrera.

Valoraciones de ingenieros(as) químicos(as) acerca de la formación académica recibida

De los nueve ingenieros(as) químicos(as) entrevistados(as), dos valoraron su formación académica como buena, seis la clasificaron como muy buena y uno como excelente. En este sentido, el análisis de las entrevistas sugiere, en general, un grupo de profesionales conformes con la formación proporcionada por la facultad, satisfechos con la calidad de los conocimientos construidos, los contenidos desarrollados a lo largo de sus trayectorias académicas y la exigencia que acompañó sus aprendizajes. Considerados en conjunto, los resultados referidos son alentadores desde la perspectiva de la facultad como institución educativa comprometida con la tarea de formar profesionales competentes en el desem-

peño de tareas inherentes a su rol. Al respecto, los planteamientos realizados por González (2005) permiten inferir que valorar como importante y útil la formación recibida podría acrecentar las posibilidades de que los graduados definan proyectos profesionales más viables, fortalezcan sus creencias de autoeficacia profesional –esto es, sus juicios acerca de sus capacidades para desempeñarse con éxito en el camino hacia la concreción de sus proyectos profesionales– y promuevan la construcción de un sistema de valores en el que la formación, como modo de desarrollo profesional, ocupe un lugar preponderante.

Dificultades relacionadas con el proceso de inserción laboral según las voces de los(as) ingenieros(as) químico(as)

El análisis de las entrevistas con los(as) ingenieros(as) químicos(as) permitió identificar categorías, no mutuamente excluyentes, en las que se pueden integrar las principales causas que perciben vinculadas a las dificultades para insertarse con éxito en el mercado laboral. Las causas referidas son las siguientes: resistencia a trasladarse a ciudades importantes, el género como aspecto condicionante, la falta de experiencia laboral y la edad. Se conformó, finalmente, una categoría residual que integra diversos factores del contexto asociados con dificultades para la inserción en el trabajo.

Resistencia a trasladarse a una ciudad importante

En esta categoría se integran las apreciaciones de cinco de nueve ingenieros(as) químicos(as) que coinciden en señalar la dificultad que implica compatibilizar planes, intereses o prioridades personales con proyectos de inserción y/o de crecimiento profesional. En todos estos casos, los entrevistados perciben a Río Cuarto y zona de influencia como un polo no industrial y, por ende, con poca potencialidad para demandarlos como profesionales. En tal sentido, destacan que para conseguir trabajo vinculado con la profesión deben pensar en trasladarse a otra ciudad que se caracterice por ser industrial como, por ejemplo, Buenos Aires. Aquí, según los ingenieros e ingenieras entrevistados(as), surgen los principales problemas, porque suelen manifestar una resistencia a trasladarse precisamente a puntos geográficos importantes como el gran Buenos Aires ya que, según sus apreciaciones, el estilo de vida que caracteriza a estas ciudades no concuerda con los intereses, la forma de vida, o los proyectos familiares que han previsto desarrollar. Algunos fragmentos de entrevistas pueden contribuir a ilustrar el sentido de lo referido:

Es una etapa complicada todo el tema de la búsqueda de trabajo, porque es difícil compatibilizarla con los proyectos personales.

Yo estoy de novia y en Córdoba capital está mi novio, y yo quisiera que [el trabajo que me surgiera] fuera en Córdoba ya que él vive allí, pero las entrevistas que se me han dado han sido por Buenos Aires. (Fragmento, entrevista núm. 35)

Estoy buscando trabajo zonal, por acá . . . Ahora presenté mi CV en Holmberg [localidad cercana a Río Cuarto] porque se está desarrollando en parque industrial, así que presenté mi CV en la municipalidad para que cualquier empresa que necesite un ingeniero químico. . . . Me han llegado anuncios de Bs. As., que es donde más trabajo hay, pero no me quiero ir porque mi marido está trabajando acá y, a parte, a mí no me gusta el estilo de vida que tienen, cómo viven, no, no... no es lo que yo quiero. De otros lados no me han llegado tantos avisos, porque, por ejemplo, podría ser de Villa Mercedes, de San Luis, que hay zona fabril pero no... no me han llegado tantos de allí. . . . No me importaría viajar a la zona. (Fragmento, entrevista núm. 48)

Recién ahora estoy buscando trabajo por cualquier lado. Primero empecé a buscar por la zona. . . . por acá cerca, por Córdoba, por San Luis, por Santa Fe, y ahora, como veía que no tenía resultados, empecé a ampliar mi búsqueda a cualquier lado. (Fragmento, entrevista núm. 39)

El género percibido como factor condicionante: cuando ser mujer juega en contra

En esta categoría se agrupan las opiniones de dos de los(as) nueve entrevistados(as). Se trata de ingenieras químicas que coinciden en afirmar que ser mujer “juega en contra” para conseguir trabajo vinculado con lo que han estudiado. Las valoraciones manifestadas por estas ingenieras respecto de su condición de mujer son congruentes con resultados obtenidos en otras investigaciones en las que, de modo similar, se destacan percepciones negativas de ingenieras que interpretan estar “expulsadas” de los ámbitos de su profesión por haber elegido una “carrera de varón” (Iavorsky, 2011). Estos datos resultan, no obstante, más interesantes si consideramos la feminización creciente de la carrera de Ingeniería Química de la FI-UNRC. En este sentido basta precisar, por ejemplo, que entre agosto de 2008 y agosto de 2010 se graduaron en la FI-UNRC un total de 66 ingenieros químicos, de los cuales 40 (60,6%) fueron mujeres. Al respecto, también Tasca (2009) destacó la feminización de la carrera de Ingeniería Química como una característica distintiva de la FI-UNRC, alegando que, en 2007, 50% de los estudiantes matriculados eran mujeres. Veamos los fragmentos de entrevistas que contribuyen a brindar claridad a las apreciaciones referidas:

Ser mujer, con un hijo, sola, es otra traba que tengo. Y tuve este año una entrevista: me preguntan, porque por lo general piden para trasladarse, y entonces la pregunta es: ¿vos estás dispuesta a trasladarte sola con tu hijo? Y yo, evidentemente, sí. Si me postulo es porque estoy dispuesta. Pero por ahí lo toman como un riesgo. . . . Yo estoy dispuesta a irme, por ahí sacrificar un poco la tranquilidad de estar en el interior . . . Estoy buscando por todos lados, me llamaron de Arcor y de Petrobras y me hicieron una entrevista telefónica, y estoy a la espera. Pero siento que ser mujer y las condiciones familiares me están jugando en contra. (Fragmento, entrevista núm. 5)

Yo pensé que me iba a recibir y enseguida iba a conseguir trabajo . . . lo que pienso que traba más la inserción laboral es el hecho de ser mujer, y eso lo ves porque los que tienen trabajo son hombres, en las entrevistas, porque en general los que pasan a la siguiente etapa son hombres y [piensa] no sé si será que buscan un perfil muy definido y justo a las entrevistas a las que yo he ido no encajo en el perfil. No sé, porque tampoco tenés una devolución de las entrevistas, con suerte te llaman para decirte que no quedaste, pero no te dicen por qué no te eligieron. . . . Uno no sabe cómo manejarse con las entrevistas, porque no sabes qué es lo que están esperando. (Fragmento, entrevista núm. 39)

La falta de experiencia laboral en tareas vinculadas con el desempeño del rol

En esta categoría se integran los aportes de dos de los(as) nueve ingenieros(as) entrevistados(as) que coinciden en destacar la importancia de vincularse con ámbitos laborales específicos para el desempeño del rol mientras se es estudiante. Según sus apreciaciones, las empresas valoran la experiencia laboral de quienes se postulan para cubrir algún cargo. Entonces, el hecho de no contar con experiencia en este sentido los posiciona en inferioridad de condiciones respecto de otros ingenieros que sí la tienen, porque contaron con la oportunidad y la posibilidad de estudiar y de trabajar simultáneamente. De acuerdo con Panaia (2011), la demanda laboral de los ingenieros requiere de conocimientos que exceden lo estrictamente relacionado con las ingenierías tradicionales para incorporar conocimientos de comercialización, manejo de personal y relaciones públicas. Entendemos que este tipo de conocimientos y las prácticas que habilitan, en general sólo pueden construirse en escenarios genuinos de desempeño del rol. Veamos los fragmentos de entrevistas que contribuyen a ilustrar el sentido de lo referido:

Sobre todo el hecho de no tener experiencia es el principal obstáculo para insertarte laboralmente. En todos lados te piden

experiencia mínima de un año. Por más que a veces pidan estudiantes en curso, te piden con experiencia y lamentablemente al programa de nuestra carrera eso es lo único que le falta: tener una práctica aunque no sea rentada y que no sea obligatoria, pero si hubiese tenido la posibilidad de hacer una práctica *ad honorem* por un año en alguna fábrica, yo la hubiera hecho. Es cierto que no es excluyente en todos los trabajos, pero en otros sí, incluso suelen pedir experiencia de tres años. (Fragmento, entrevista núm. 38)

En una entrevista laboral, te encontrás con que para los recién recibidos te piden dos o tres años de experiencia laboral y entonces no podés competir directamente por más buen rendimiento académico que tengas. (Fragmento, entrevista núm. 41)

Cuando tener más edad no significa ser más sabio: la edad como causa vinculada con la dificultad de insertarse en el mercado laboral

En esta categoría se integran las percepciones de dos entrevistados. En tal sentido, y como el nombre de la categoría lo sugiere, estos(as) ingenieros(as) químicos(as) perciben que sobrepasar cierta edad es una de las causas que contribuye a explicar las dificultades para insertarse en el mercado laboral. Estos resultados se relacionan con hallazgos obtenidos por Panaia (2011), donde la edad no constituiría una variable excluyente que las empresas tendrían en cuenta para definir la inserción de los jóvenes graduados, aunque sí estaría vinculada con el acceso a posiciones jerárquicas. En tal sentido, y volviendo a la consideración de nuestros datos, habría que analizar a fondo los cargos para los cuales los graduados se postulan para discernir si la edad, que –según dicen– se plantea como requisito excluyente, estaría asociada con la posibilidad de acceder a posiciones jerárquicas dentro de la empresa, bajo el supuesto de que tener más edad implica mayor experiencia, una trayectoria laboral más sólida y más “sabiduría” para desempeñarse con eficiencia en el cargo requerido. Veamos cómo lo expresan los ingenieros entrevistados:

Me presento a los planes de “jóvenes profesionales” por ahí, a mí ya la edad me juega en contra, porque los planes de jóvenes profesionales son hasta los veintisiete años. (Fragmento, entrevista núm. 5)

El hecho de la edad también es una limitante, porque piden recibido no mayor de 27 años y con tres años de experiencia, y eso a mí no me cierra por ningún lado. (Fragmento, entrevista núm. 45)

Otros factores del contexto percibidos como posibles causas asociadas a las dificultades para la inserción laboral

En esta categoría residual se integran los aportes de tres ingenieros(as) quienes, respectivamente, consideran que la crisis económica del país, la falta de especificidad en el perfil del ingeniero químico y el perfil productivo de Río Cuarto y zona influyen en los problemas que enfrentan para insertarse con éxito en el mercado laboral. Los fragmentos de relatos, que a continuación presentamos, reflejan las percepciones referidas.

Para la inserción laboral, los obstáculos para mí son del contexto del país. La situación económica en que se vive en el país. Casualmente yo me recibí en medio de la crisis. ¡Ojo!, yo me lo explico así, pero tal vez sea yo el problema . . . he tirado currículum por todos lados, pero no consigo. He ido a muchas entrevistas, pero no me llaman. Y no es que yo diga: “¡ah!, es en Neuquén [provincia al sur de Argentina], entonces no, porque hace mucho frío”; o “es Jujuy [provincia al norte de Argentina], entonces no, porque hace mucho calor”. He ido a muchas entrevistas, pero no sale nada. . . . No sé si es porque tenés 30 años, por la localidad donde vivo, por ser mujer, por la falta de experiencia, no sabés por qué no te toman. (Fragmento, entrevista núm. 30)

Muchas veces pienso, cuando busco trabajo, que me equivoqué de carrera. No en cuanto a contenidos, sino que cuando uno elige carrera piensa en lo que le gusta y lo que no le gusta, pero no piensa en la salida laboral que tiene. Ingeniería Química es una carrera que a mi criterio no está bien definida para los demás. A lo mejor puede estar bien definida acá adentro en la universidad o el plan de estudios está bien planteado, pero a la hora en que las empresas buscan ingenieros, de cada sesenta ingenieros industriales que buscan pueden buscar un químico . . . para trabajos que en definitiva puede hacer tanto un químico como un industrial . . . si yo hubiera estudiado Ingeniería Industrial, se me abrirían más puertas ahora para trabajar. (Fragmento, entrevista núm. 45)

Lo único que me parece medio negativo, pero que no es culpa de la carrera sino de la zona, es la inserción laboral inmediata, porque si uno quiere buscar trabajo tiene que irse a Buenos Aires, por ejemplo. Si vos te querés quedar en la zona o por acá [en la zona centro de la República Argentina] y, bueno, tenés que estudiar agronomía o una cosa de esa [más vinculada con el agro]. (Fragmento, entrevista núm. 49)

Sugerencias para potenciar la inserción laboral de próximas generaciones de graduados en Ingeniería Química

En esta categoría se agruparon los principales aportes de los graduados en carácter de conocimientos o competencias adicionales a la formación recibida y que, desde sus perspectivas, deberían potenciarse para favorecer la inserción laboral de las próximas generaciones. Estos aportes se agruparon en cuatro categorías no mutuamente excluyentes. A saber: incrementar las oportunidades de contacto con las empresas; incorporar contenidos relativos al área de calidad, seguridad e higiene industrial; profundizar el desarrollo de contenidos sobre aspectos económicos y financieros; y mejorar la formación en inglés. Para los fines de nuestro trabajo, consideraremos la categoría mencionada en primer lugar. Esto es: incrementar las oportunidades de contacto con las empresas.

La sugerencia de incrementar las oportunidades de contacto entre los estudiantes y las empresas fue mencionada por ocho de los(as) nueve ingenieros(as) químicos(as) entrevistados(as). Esta sugerencia integra dos aristas: por un lado, la creación de nuevas instancias de articulación entre la facultad y las industrias, o bien la mejora de convenios existentes enmarcados, por ejemplo, en el sistema de pasantías; por otro lado, la posibilidad de mejorar los espacios curriculares que ya están funcionando en la facultad, como las prácticas profesionales supervisadas, por ejemplo. En cualquiera de los dos casos, se trata de ampliar las posibilidades de los estudiantes para contactarse con el mundo laboral, conocer este particular contexto de trabajo e integrarse a algunas de sus rutinas. Algunos ejemplos extraídos de las entrevistas permiten comprender mejor el sentido de lo referido.

Me parece que nosotros estamos muy apartados de las industrias o de la parte laboral. Nosotros estamos todo el tiempo en la universidad: libro, libro, libro y, después, cuando salís, no sabés cómo es estar bajo el mando de alguien, cómo es cumplir horarios estrictos, o qué se espera de uno más allá de lo que espera uno mismo. Hay un vacío en eso y estaría bueno poder cubrirlo. Es cierto que acá es más difícil, porque es una ciudad pequeña donde no hay muchas industrias. Pero, bueno, algo al respecto tendría que hacerse. (Fragmento, entrevista núm. 39)

La organización horaria de la carrera no te permite ir haciendo experiencia laboral en fábricas, y cuando comienza el proceso de inserción laboral, aparece como requisito, aun para los recién graduados, el tener dos o tres años de experiencia. Es necesario incorporar más prácticas profesionales. . . . No sé cómo poder solucionar eso, cómo debería organizarse la carrera. Quizás hacer prácticas profesionales todos los años o bien

los últimos tres años de la carrera, como para que te sirva ponerlo en un *Curriculum Vitae*. (Fragmento, entrevista núm. 41)

Quizás se podría hacer un convenio entre la facultad y empresas de Buenos Aires para mejorar el tema de la inserción laboral de los graduados en Ingeniería Química. (Fragmento, entrevista núm. 49).

Siempre hay cosas para corregir. El tema de las prácticas es lo que más me costó. Me parece que no estamos muy acompañados en el tema de las prácticas. Yo me anoté para hacer las prácticas a fines del 2007 y estuve esperando casi dos años porque no me surgía nada [alguna empresa donde poder implementar sus prácticas profesionales]. . . . Igual tenía finales para rendir pero estaba la espera de la práctica. . . . Entonces busqué yo el lugar para hacer las prácticas y por ahí no sirvió demasiado el lugar para mi formación, porque era una fábrica muy chiquita, una fábrica de helados de acá de Río Cuarto, helados artesanales. Cumplí los requisitos para hacer la práctica, pero mucho no me aportó a mi formación, a mis aprendizajes. Fue mucho de investigación la práctica mía, porque era proponer ideas más que hacer trabajos prácticos . . . sé que es complicado conseguir buenos lugares para hacer las prácticas porque somos muchos alumnos y por el momento del país en que las industrias están algo frenadas, pero me hubiese gustado hacerlas en un lugar que me aporte a mis aprendizajes. (Fragmento, entrevista núm. 5)

Rever el tema de las prácticas [es algo que debe hacerse para mejorar las posibilidades de inserción laboral de las próximas generaciones de ingenieros químicos], es la primera inserción laboral y la universidad muchas veces se desliga . . . la facultad se desliga incluso desde el momento mismo de la práctica, que deberían estar orientadas a que sean tu próximo trabajo. Me parece que con respecto a la carrera habría que rever el tema de las prácticas, porque es la primera inserción laboral y podría ser vista como la oportunidad de quedarte trabajando en algún lado. (Fragmento, entrevista núm. 30)

Los aportes agrupados en esta categoría se orientan en el mismo sentido que los hallazgos obtenidos por San Martín (2007). En su trabajo, la autora encontró que, para la mayoría de los jóvenes profesionales que participó en su estudio, las pasantías se percibieron como prácticas enriquecedoras para la formación profesional y para la inserción laboral posterior, ya fuera en la misma empresa en la que se desempeñaban como pasantes o en otra. De acuerdo con sus interpretaciones, “las pasantías permitirían saldar algunas de las demandas más perversas del aparato

productivo en lo que se refiere a competencias y experiencia previa” (p. 113), facilitando el tránsito a la vida profesional activa.

Conclusiones y discusión de resultados

En este trabajo quisimos conocer la situación de recientes egresados de la FI-UNRC. Los resultados obtenidos revelaron una situación preocupante, particularmente para los(as) graduados(as) en Ingeniería Química. Así, siendo una carrera mayoritariamente femenina, la Ingeniería Química presenta el mayor promedio de duración (nueve años y un mes) e integra a las únicas personas desempleadas al momento de implementar el estudio (precisamente mujeres egresadas de esta carrera). No se observa una evolución marcada –como en el resto de las carreras que participaron en este estudio– respecto del sector laboral y el tipo de contrato que caracteriza al último empleo declarado por estos graduados en comparación con el primero. En tal sentido, sus graduados y graduadas se desempeñan como contratados(as) o como independientes, no habiendo encontrado casos que lo hagan en calidad de personal estable. En general, quienes se desempeñan como contratados lo hacen en la universidad o en alguna industria. Quienes trabajan como independientes lo hacen en empleos precarios, como brindar apoyo escolar, cuidar niños o colaborar en la atención de un comercio familiar.

¿Por qué en un contexto nacional, caracterizado por una aparente reactivación económica y la demanda creciente de ingenieros, la situación laboral de los ingenieros químicos resultó tan diferente de la declarada por el resto de los participantes en este estudio? Teniendo en cuenta los hallazgos referidos, decidimos profundizar los aportes proporcionados por el grupo de graduados en Ingeniería Química en el marco de las entrevistas biográficas mantenidas, atendiendo a tres aspectos en particular: las causas que aducen para explicar las dificultades manifestadas en sus procesos de inserción laboral, sus percepciones de la formación académica recibida, las sugerencias que proponen para mejorar la formación de las próximas generaciones de ingenieros.

Un análisis en profundidad de las dificultades percibidas por estos profesionales para insertarse en el mercado laboral, de las causas que evocan para explicar estas dificultades y de las sugerencias para mejorar la inserción laboral de futuras generaciones de ingenieros químicos permite identificar un aspecto transversal que atraviesa cada una de las dimensiones consideradas; esto es, la necesidad de mejorar la articulación entre aspectos teóricos y prácticos en los planes de formación de los ingenieros químicos.

De acuerdo con Formento (2009), la relación teoría y práctica sería la distancia que los graduados perciben entre los contenidos desarrollados durante sus trayectorias como estudiantes y las

características que asumen las tareas cotidianas en el desempeño del rol. Desde esta óptica, fomentar la articulación entre aspectos teóricos y prácticos supone la necesidad de “tender puentes” entre la formación académica adquirida y las características del quehacer profesional. En tal sentido, se destaca la relevancia de que los estudiantes de Ingeniería Química incrementen sus posibilidades de acceder a escenarios laborales genuinos para poner en práctica conocimientos construidos durante su formación académica. Para ayudar a comprender la importancia que supone articular teoría y práctica –y entender mejor por qué este aspecto se identifica como transversal en los análisis efectuados– la *perspectiva situada del aprendizaje* tiene mucho que aportar.

Dijimos que los modos por los cuales los individuos forman identidades como miembros de una comunidad mediante la participación es una idea central en la perspectiva situada sobre el aprendizaje (Henning, 2004). Dijimos, también, que el proceso por el cual los principiantes se incorporan a una comunidad de práctica y se convierten progresivamente en miembros legitimados por esta comunidad es un ejemplo de producción de identidades a través de la participación.

Desde una perspectiva situada del aprendizaje, se defiende la necesidad de una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas (Díaz, 2003). De acuerdo con lo expuesto, las clases académicas –entendidas como comunidades de aprendizaje en las que los estudiantes se desempeñan habitualmente en el transcurso de sus trayectorias educativas– proporcionan un espacio seguro para que experimenten o ensayen nuevas identidades. Así, las actividades de aprendizaje que se proponen a los estudiantes deberían, en teoría, ser lo más auténticas posibles para favorecer en ellos el desarrollo de estas nuevas identidades. No obstante, la participación genuina en comunidades de prácticas representa una experiencia insustituible como oportunidad para desarrollar identidades profesionales en contextos reales de desempeño de rol.

Al respecto, Díaz (2003) considera que los alumnos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que desempeñan los expertos en diferentes campos de conocimiento. En este sentido, el desafío para la educación se orienta hacia la propuesta de secuencias didácticas cuya resolución requiera por parte del alumno alguna inserción concreta en contextos genuinos de desempeño del rol.

En el marco de lo referido, el aprendizaje situado en escenarios reales –como, por ejemplo, en contextos laborales, o en equipos o laboratorios de investigación– permitiría a los estudiantes, entre otros aspectos: desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, enfrentarse a problemas y situaciones reales de desempeño del rol, establecer relaciones sustantivas entre diferentes conocimientos adquiridos a los largo de sus trayectorias

académicas, aplicar y transferir significativamente el conocimiento teórico en situaciones prácticas, construir un sentido de competencia profesional y manejar diversas situacionales sociales (Díaz, 2003). En tal sentido, las prácticas profesionales supervisadas, las pasantías, o cualquier otro tipo de experiencia educativa *in situ* se convierten en espacios privilegiados para contribuir a una formación *integral* de los graduados, para aportar al enriquecimiento de sus identidades profesionales, no sólo para el caso de la Ingeniería Química, sino para cualquier carrera en general.

Formar profesionales integrales supone –valga la redundancia– una integración curricular, un desafío que afronta la educación superior para las próximas décadas. En un contexto académico como el universitario, donde la desintegración predomina sobre la integración, son muchos los elementos que es preciso reintegrar: los aspectos teóricos y los prácticos, el trabajo en las aulas y el que se lleva a cabo fuera de ellas, los componentes académicos con los profesionales, los conocimientos con las habilidades, las actitudes y valores que permitirán ser mejor profesional y mejor persona, la formación general con la especializada, las materias básicas y las profesionales (Zabalza, 2011). Al respecto, entendemos que los resultados de este estudio destacan la importancia de reconsiderar la participación de los alumnos en comunidades de práctica profesional como alternativa para promover entornos poderosos de aprendizaje y favorecer, al mismo tiempo, su formación integral, la construcción de identidades profesionales enriquecidas y la definición de proyectos profesionales más viables y ajustados a la realidad laboral.

Limitaciones del estudio y prospectiva

Las principales limitaciones del estudio, por su naturaleza situada y experiencial, residen en la imposibilidad de generalizar los resultados obtenidos a una población diferente. Es claro, sin embargo, que este no fue nuestro objetivo. Al respecto, acordamos con Stake (2005) en que los estudios comparativos y correlacionales cumplen mejor con este cometido. En este trabajo, más bien nos propusimos conocer en profundidad las perspectivas y valoraciones de un grupo de graduados en ingeniería que, insertos en un determinado contexto socio-histórico y político, experimentó dificultades para insertarse con éxito en el mercado de trabajo. ¿En qué puede, entonces, servir un trabajo de investigación si las generalizaciones le están “vedadas”? Proponemos, al respecto, tres diferentes contribuciones que pueden considerarse complementarias: primero –y quizás sea el aporte más evidente–, esta clase de trabajos permite comprender mejor o precisar nuestro entendimiento acerca de un particular objeto de estudio que llama nuestra atención: un grupo, un individuo, una comunidad;

segundo, este tipo de trabajos contribuye a difundir nuestro quehacer de investigación en las ciencias sociales, posibilitando formas compartidas y negociables de estructurar mejor el campo, de producir y sostener la solidaridad grupal, y de consolidar nuestra identidad y nuestra cultura como una subcomunidad dentro de la comunidad más amplia de investigadores científicos; tercero, que la generalización de resultados no sea pertinente en esta clase de estudios no implica que los marcos referenciales, que ayudan a interpretar el sentido de las acciones y acontecimientos, no sean susceptibles de transferencia a otros contextos, otros grupos, otros problemas. En este sentido, los trabajos cualitativos biográficos-narrativos tienen, como cualquier otro, el potencial de provocar *insight* en los potenciales lectores, sugiriendo quizás nuevos rumbos por donde puede discurrir una investigación, o humildes innovaciones que podrían ensayarse en el campo educativo. En cuanto a nosotras, esperamos poder ampliar el grupo de graduados con los que trabajar. Nos interesa particularmente conocer la experiencia de quienes no tuvieron dificultades para insertarse en el mercado laboral o que, habiéndolas tenido, identificaron o construyeron los recursos personales y/o contextuales para sobrepasarlas.

Referencias

- Bolívar-Botía, A. (2002). ¿De nobis ipsis selimus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(4), 1-24.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado en febrero 2013, de: <http://redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-arceo.pdf>
- Formento, M. C. (2009). *Relación formación-empleo. El caso de los Ingenieros Mecánicos Tecnológicos en pequeñas y medianas empresas*. Tesis de Maestría en Docencia Universitaria, Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Buenos Aires. Recuperado en febrero de 2013, de: <http://posgrado.frba.utn.edu.ar/investigacion/tesis/MDU-2009-Formento.pdf>
- García, J. C., González, M., y Zanfrillo, A. (2011). Desgranamiento universitario: perspectiva estudiantil en ingeniería. Actas del *XI Coloquio Internacional de Gestión Universitaria de América del Sur*. Santa Catarina, Brasil: Universidad de Santa Catarina. Publicado en CD.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Nueva York, NY: Weidenfeld & Nicolson.
- González Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid, España: Pirámide.
- Greeno, J., Resnik, L., y Collins, A. (1996). Cognition and instruction. En D. Berliner, y R. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 15-46). Nueva York, NY: Macmillan.

- Hanks, W. (2007). Foreword. En J. Lave y E. Wenger (Eds.), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation* (pp. 13-24). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Henning, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 143-168). Nueva York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Iavorsky Losada, I. (2011). La cuestión de género en las carreras tecnológicas. La trayectoria académica y laboral de las graduadas de la UTN FRGP y la UNRC, Facultad de Ingeniería. En M. Panaia (Ed.), *Trayectorias de graduados y estudiantes de Ingeniería* (pp. 235-257). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Lave, J., y Wenger, E. (2007). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- McCaslin, M. (2009). Co-regulation of student motivation and emergent identity. *Educational Psychologist*, 2(44), 137-146.
- Panaia, M. (2011). *Trayectorias de graduados y estudiantes de Ingeniería*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Panaia, M. (2008). Trayectorias de abandonadores de Ingeniería Tecnológica. *Contextos de Educación*, 8, 201-225. [Universidad Nacional de Río Cuarto.]
- Panaia, M. (2007). Perspectiva futura para los ingenieros. En *Perfiles*, Boletín del Laboratorio de Monitoreo e Inserción de Graduados de la UTN Facultad Regional Avellaneda, 3(2), 1-2. Recuperado en febrero de 2013, de: http://www.fra.utn.edu.ar/mig/documentos/perfiles_3_web.pdf.
- Panaia, M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos: graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Repetto Talavera, E., y Pérez González, J. C. (2007). Formación de competencias socio-emocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 92-112.
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., Márquez García, M. J., y Padua Arcos, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209. Recuperado en marzo de 2013, de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_07.pdf
- San Martín, M. E. (2007). El proceso de inserción laboral de los jóvenes graduados y el sistema de pasantías. *Estudios del Trabajo*, 33(1), 95-122.
- Sawyer, K., y Greeno, J. (2009). Situativity and learning. En P. Robbins y A. Murat (Eds.), *The Cambridge handbook of situated cognition* (pp. 347-367). Nueva York, NY: Cambridge University Press.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos* (3ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Tasca, A. (2009). Demanda de calificaciones y el rol de profesionales de Ingeniería Química en empresas alimenticias de Rosario y Río Cuarto. En M. Panaia (Ed.), *Inserción de jóvenes en el mercado de trabajo* (pp. 205-241). Buenos Aires, Argentina: La Colmena.
- Tasca, A., Campitelli, V., Solari, N., y Simone, V. (2004). Más allá de los límites de Río Cuarto. Estructura productiva y demanda profesional regional. *Documento de Trabajo*. Laboratorio MIG de la Facultad de Ingeniería de la UNRC, 1, 1-51. Recuperado en marzo de 2013, de: http://www.ing.unrc.edu.ar/laboratorios/mig_rio4/archivos/01_dt_rio_cuarto.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Zabalza Beraza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, (354), 21-43.

Competencias profesionales en la educación superior: justificación, evaluación y análisis

Yasmín Ivette Jiménez
Josefina Hernández Jaime
Marko Alfonso González
Instituto Politécnico Nacional
Escuela Superior de Cómputo

Resumen

El reto de la pertinencia educativa le confiere a las instituciones de educación superior una visión estratégica para el desarrollo de los países. Para responder a esta problemática se ha promovido un modelo educativo que desarrolle competencias profesionales. El Instituto Politécnico Nacional (IPN) responde a este reto, emitiendo una reforma educativa que propicia el desarrollo profesional integral, la autonomía y el impulso a la creatividad y a la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social.

En el presente trabajo se expone una evaluación de la práctica docente en una unidad académica del IPN para lograr las metas educativas establecidas en dicho instituto. Los resultados de la investigación evidencian los logros de los docentes en torno a la formación integral y al desarrollo de la autonomía, y revelan el área de oportunidad existente para fomentar la creatividad y la innovación.

Professional competencies in higher education: Justification, evaluation and analysis

Abstract

The challenge of educational relevance provides educational institutions with a strategic vision for the development of countries. To respond to this difficulty, an educational model has been promoted that develops professional competencies. The National Polytechnic Institute (IPN) is responding to this challenge by issuing an educational reform that favors comprehensive professional development, autonomy, and creativity, as well as the innovation needed to solve problems that affect social development.

The present research presents an evaluation of the teaching practice in an academic unit of the IPN, in relation to the achievement of educational goals established in this institution. The results of the research demonstrate the accomplishments by instructors in the comprehensive training and development of autonomy; the results also reveal the existing area of opportunity to foster creativity and innovation.

Palabras clave

Competencias profesionales, diseño curricular, práctica docente, métodos de enseñanza, solución de problemas.

Keywords

Professional competencies, curricular design, teaching practice, problem-solving, teaching methods.

Recibido: 29/03/2013
Aceptado: 22/04/2013

Introducción

La revolución científico-tecnológica propiciada por la globalización y el surgimiento de la sociedad de la información y del conocimiento ha ejercido una gran influencia en la transformación de las instituciones educativas, particularmente en las instituciones de educación superior (IES). La gran brecha entre los conocimientos y destrezas de los egresados y las necesidades de un entorno modificado generaron amplios debates sobre la falta de pertinencia educativa (Delval, 2002; Gibbons, 1998; OCDE, 2000; Tünnermann, 2002; Tobón, 2005) en los que se demandó a las IES una formación profesional acorde con los avances científico-tecnológicos de los diferentes procesos productivos, mismos que exigen el desarrollo de nuevas habilidades, otras capacidades, nuevos lenguajes, nuevas destrezas, nuevas y más rápidas respuestas, etcétera.

Asimismo, la UNESCO recomendó que los estudiantes tuvieran espacios para aprender a ser, a pensar, a hacer, a aprender, a respetar y a convivir (UNESCO, 1998), enfatizando que la educación superior no es sólo para formar profesionales –lo cual incide en el saber conocer y el saber hacer–, sino también para desarrollar el saber ser y el saber convivir (estar) de los estudiantes. Es decir, que las nuevas generaciones del siglo XXI deberán prepararse con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro.

En este contexto, surge en el mundo un fuerte movimiento de reformas para mejorar la calidad educativa a través de una formación profesional que asegure el desarrollo integral del estudiante y lo oriente hacia la vida democrática. El alcance de dichas reformas, en el nivel mundial, está representado por el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, con el que se fomenta la capacidad de las personas de aprender a aprender de manera intencionada y planificada. Esto implica una visión integrada del aprendizaje formal, no formal e informal, propiciando un acercamiento entre el mundo educativo y el profesional, en busca de sinergias de desarrollo (UNESCO, 2005; ANUIES, 2000; Argüelles, 1996); un desarrollo que deberá incidir en una mejor calidad de vida para los ciudadanos y un aumento en la competitividad de los países.

Todo ello ha representado un alto impacto en las estructuras académicas y educativas de las IES. Académicamente, para permitir la integración del aprendizaje se han flexibilizado las estructuras, permitiendo a los estudiantes el tránsito entre niveles, modalidades e instituciones educativas. Para responder a las nuevas exigencias del mundo contemporáneo se ha promovido un modelo educativo que desarrolle competencias profesionales, mismo que pretende una educación más abierta, flexible, permanente y vinculada con los sectores productivos (Argudín, 2005; Tünnermann y López,

2000; Argüelles, 1996). Esta formación profesional se complementa con la tutoría, que pretende fomentar el desarrollo integral del estudiante y guiarlo durante su trayectoria educativa.

Así, entonces, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), como institución educativa rectora del conocimiento científico y tecnológico del país, afronta estas exigencias emitiendo una reforma educativa y académica a través de la cual flexibiliza su estructura para permitir nuevas formas de generación y aplicación del conocimiento. Propicia, además, el impulso de la creatividad y la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social mediante la adecuación de sus procesos formativos, para ubicarlos en ambientes de aprendizaje más allá del aula a través de un modelo educativo centrado en el aprendizaje (IPN, 2000).

Por lo tanto, desde el año 2000, el aprendizaje que se impulsa en el IPN tiene como características:

1. Promover una formación integral y de alta calidad científica, tecnológica y humanística.
2. Combinar, equilibradamente, el desarrollo de conocimientos, actitudes, habilidades y valores.
3. Proporcionar una sólida formación que facilite el aprendizaje autónomo.
4. Estar expresado en procesos educativos flexibles e innovadores que permitan múltiples espacios de relación con el entorno.

La implementación del modelo educativo que se está llevando a cabo mediante el rediseño curricular en las unidades académicas admite diversos escrutinios desde la mirada de las autoridades educativas, de los docentes, de los estudiantes y de la sociedad, entre otros. No obstante, el presente estudio se concentra en el análisis de la actuación de los docentes para lograr las metas institucionales, dado que, parafraseando a Gimeno y Pérez (2008), no se pueden cambiar las instituciones educativas para hacerlas progresar sin la colaboración activa de los docentes, porque ello requiere cambiar profundamente la práctica docente.

En este sentido, los docentes deberían:

1. Articular su práctica desde la comprensión de los mapas curriculares de los programas académicos y del perfil de egreso de los estudiantes.
2. Promover el desarrollo de competencias de acuerdo al área de formación en la que se desempeñan.
3. Introducir metodologías de enseñanza que den prioridad a la innovación y a la creatividad para solucionar problemas de manera interdisciplinaria.
4. Utilizar la investigación como estrategia de formación.

5. Situarse como facilitadores de experiencias de estudio, fomentando el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Si bien los esfuerzos institucionales y de los actores del instituto se han concentrado, desde 2004, en que la implementación del modelo educativo sea efectiva, surgen algunas interrogantes cuya respuesta es prioritaria para determinar cómo vamos en la formación profesional de nuestros estudiantes.

1. ¿Se está formando integralmente a los estudiantes?
2. ¿Se impulsa el aprendizaje autónomo y la responsabilidad del estudiante?
3. ¿Se fomentan la creatividad y la innovación como habilidades esenciales para la solución de problemas?

Marco teórico-contextual

1. Competencias profesionales

La cultura y la sociedad han variado a lo largo de los años y las pretensiones educativas han cambiado de acuerdo con el periodo histórico y el contexto social en el que se desarrollan las escuelas. Dichos cambios se ven reflejados en el modelo educativo, dado que se definen en función de la capacidad del ser humano de educarse.

En la actualidad, la educación escolarizada se entiende como una acción práctica que tiene dos resultados: la información y la formación. Por información se entiende que el alumno comprenda conceptos, sepa procedimientos, maneje datos, etcétera, que le permitirán un desempeño óptimo en un campo laboral determinado; y por formación se entiende la adquisición de actitudes, normas, valores y un código ético. Es decir, que el estudiante desarrolle una actitud que le permita cuestionar, analizar, reflexionar y actuar eficazmente sobre la sociedad en la que vive para mejorarla.

En este sentido, la formación por competencias va más allá de la formación guiada por el contenido de las diferentes disciplinas al considerar la transformación de las representaciones contexto-conceptuales que el estudiante proyecta en los planos: cognoscitivo (saber conocer y saber hacer), afectivo (saber ser) y social (saber estar), orientando el proceso de enseñanza mediante una lógica de estructuración hacia el desempeño profesional (Gorodokin, 2005; Perrenoud, 2004). Así, se dota a la educación superior de un carácter estratégico en el desarrollo de los países y en el mejoramiento de la calidad de vida de sus ciudadanos (OCDE, 1991; UNESCO, 2000, 2008).

Para el desarrollo de los países se requieren personas competentes que entiendan su entorno socio-cultural y tecnológico, de

modo que puedan integrarse a sus puestos de trabajo articulando la creatividad y la innovación para solucionar las problemáticas complejas reales que se presentan en los diferentes ámbitos de la vida, cuya solución no se encuentra –o sólo parcialmente– en respuestas altamente estructuradas aprendidas de manera acrítica en las instituciones educativas (UNESCO, 2005).

Dentro de este contexto, es fundamental que los individuos se desempeñen de manera competente y actúen reflexivamente. Por lo anterior, la educación basada en competencias se convierte en el crisol donde confluyen la teoría y la práctica (Carreras y Perrenoud, 2008) y se impulsa a las personas a aprender a aprender, a actuar de manera reflexiva, a tomar decisiones más efectivas y eficientes, a vivir con mayor autonomía y con respeto por sí mismas y por los demás.

Bunk, Kaizer y Zedler (1991, citado por Tejada, 1999) clasificaron las competencias que se promueven en la educación, agrupándolas en cuatro tipos:

- a. *Técnicas*: referidas a saber relacionar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas (saber conocer).
- b. *Metodológicas*: saber reaccionar ante las irregularidades que se presentan y encontrar, de manera independiente, vías de solución; abarcan, también, transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo (saber hacer).
- c. *Sociales*: cuando se sabe trabajar con otras personas, colaborativa y constructivamente; cuando se muestra un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal (saber ser).
- d. *Participativas*: el individuo sabe participar en la organización de su puesto y en su entorno de trabajo; es capaz de organizar, decidir, y muestra disposición a aceptar responsabilidades (saber estar).

2. Diseño curricular y práctica docente

Shirley Grundy (1998) sitúa el currículo como una construcción social-cultural mediante la que se organiza un conjunto de prácticas educativas humanas y establece una diferencia entre una definición conceptual y una cultural del mismo. Conceptualmente, el currículo es un conjunto de planes y actividades que se espera lograr al final del periodo escolar; y, culturalmente, es un conjunto de prácticas de enseñanza-aprendizaje situadas en un contexto socio-político-cultural en donde se considera a todos los involucrados en dicho proceso. Así, pensar en currículo es pensar en la interacción humana que se suscita y, de hecho, sucede en las aulas de clases; y, para analizarlo, es necesario reflexionar

sobre los valores y creencias que subyacen a la construcción del currículo de las instituciones educativas.

Para analizar los supuestos subyacentes al diseño curricular en las instituciones educativas Grundy toma como base la teoría de intereses constitutivos del conocimiento,¹ desarrollada por Jürgen Habermas, y establece una correlación entre los intereses técnicos y prácticos.

- a. El interés *técnico* produce un conocimiento instrumental útil para la manipulación y el control del mundo físico o social. Entonces, el saber se convierte en un saber pronóstico (Habermas, 2007). Cuando el *eidós* orientador (idea o ideología) del diseño curricular es el interés técnico, el énfasis se pone en el producto y se define como “un programa de actividades; diseñado de manera que los alumnos alcancen en la mayor medida posible determinados fines y objetivos educativos, propios de la enseñanza” (Grundy, 1998, p. 45). Es importante evidenciar que estas ideas son predeterminadas antes de las experiencias reales de enseñanza aprendizaje, por lo que el trabajo docente es mayormente reproductivo y se dirige hacia el control y la manipulación del ambiente.
- b. El interés *práctico* genera un conocimiento nomológico-deductivo necesario para comprender el mundo e interactuar con él (Habermas, 2007). Cuando el *eidós* orientador del diseño curricular es el interés práctico, el énfasis se pone en el bien de los participantes mediante el desarrollo del juicio o *phronesis*, definido como “una disposición verdadera y razonada hacia la acción con respecto a las cosas buenas o malas para los hombres” (Grundy, 1998, p. 91). En este sentido, el currículo no sólo se ocupa de promover el conocimiento, sino también de la acción correcta en un ambiente concreto como resultado de la interacción suscitada de las diversas situaciones o encuentros entre alumnos, docentes y sociedad. Esto supone que el énfasis se dará al aprendizaje y no a la enseñanza, como ocurre bajo el enfoque técnico.

De acuerdo con lo anterior, se deduce que bajo el enfoque de la educación basada en competencias el diseño curricular se circunscribe al interés práctico. Por lo tanto, sólo se desarrollarán los fundamentos de la práctica docente para éste.

Desde el interés práctico, el currículo se define como una pauta ordenadora de la práctica de la enseñanza, no como una prescrip-

1. Los intereses constitutivos del conocimiento configuran y determinan las categorías mediante las cuales organizamos el saber en nuestra sociedad y, por lo tanto, las acciones educativas.

ción, por lo que los docentes tendrán que interpretarlo como texto. Los estudiantes, sujetos de la educación y no objetos de la misma, son considerados como procesadores de la información y responsables del aprendizaje. La enseñanza se centra en el interés (aprendizaje significativo), las preocupaciones y posibilidades de comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes, no en la estructura de las disciplinas científicas.

En la educación, de acuerdo con Tobón (2006), las competencias se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación. A saber:

- a. La integración de los conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes en el desempeño ante actividades y problemas.
- b. La construcción de los programas de formación acordes con los requerimientos disciplinarios, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto.
- c. La orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

Asimismo, Tobón (2006), Zabala y Arnau (2004), y Cano (2004) destacan que, para transitar hacia la enseñanza de competencias, los docentes debemos pasar:

- ▶ Del énfasis en los conocimientos conceptuales y fácticos, al enfoque en el desempeño integral ante actividades y problemas reales contextualizados.
- ▶ De la simple transmisión de conocimientos, al establecimiento de una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia de conocimientos.

Ahora bien, como se pretende una educación más abierta y más vinculada con los sectores productivos, entonces la formación profesional debe impulsar la creatividad y la innovación para solucionar problemas que inciden en el desarrollo social. Con base en ello se debe orientar la docencia con metas, evaluación y estrategias didácticas que potencien los perfiles de egreso (IPN, 2000).

Al analizar el perfil de egreso de los estudiantes de educación superior se observa que se requiere que los egresados sean capaces de procesar información, relacionar lo aprendido, saber actuar reflexiva y responsablemente, y solucionar problemas en el área específica de su profesión. Por lo tanto, el docente deberá acercar lo más posible la enseñanza-aprendizaje al contexto laboral de los futuros profesionistas.

La clave para lograrlo se encuentra en variados métodos de enseñanza, como el análisis de casos, el desarrollo de proyectos

y el aprendizaje basado en problemas, entre los más representativos. Sin embargo, es muy relevante considerar que, para resolver las problemáticas sociales a las que se enfrentarán los futuros profesionistas, hay que tomar en cuenta diversos factores:

- a. El manejo de la incertidumbre, dado que, en un mundo complejo, no hay soluciones óptimas predeterminadas, pues los resultados dependen de un amplio espectro de variables.
- b. No pueden describirse o caracterizarse completa ni definitivamente porque, por un lado, el contexto es dinámico y, por el otro, la interpretación de la información es subjetiva.
- c. Existe más de una solución. No obstante, desde diferentes enfoques (tecnológico, científico, económico, financiero, social, ético, etcétera), alguna resulta más pertinente o viable.
- d. La solución más pertinente o viable requiere una visión sistémica y, por lo tanto, interdisciplinaria.
- e. Son controversiales, por lo que se necesitan analizar los distintos puntos de vista y/o las necesidades de los actores involucrados.
- f. Continuamente requieren un replanteamiento por el cambio en las condiciones del mismo.

De acuerdo con Díaz Barriga (2006), sólo mediante una enseñanza basada en problemas se logrará preparar a los estudiantes para contender con éxito en los distintos contextos de la vida real, porque para resolver problemas en contextos reales se requiere una visión sistémica, conocimiento formal, experiencia, creatividad, práctica y juicio. Es decir, un alto nivel de desempeño en la competencia profesional.

Edens (2000, citado por Díaz Barriga, 2006) explica que, para trabajar en el aula con los estudiantes, los docentes deben elegir y/o diseñar problemas que:

- a. Los involucren en escenarios relevantes que faciliten la conexión entre la teoría y su aplicación razonada.
- b. Los desafíen a buscar soluciones creativas o innovadoras mediante procedimientos heurísticos.
- c. Sean complejos, para que los alumnos trabajen colaborativamente en su solución.
- d. Requieran, para solucionarlos, no sólo conocimientos, sino discernimiento respecto a las diferentes maneras de abordar el problema.
- e. Planteen diferentes soluciones a partir de información presentada al inicio y propicien la exploración de soluciones que se alejen de lo obvio o lo tradicional, cambiando, sobre la marcha, condiciones o contextos.

Método de investigación

Más allá de cualquier prescripción establecida en el rediseño del currículo de las IES, el interés que guió esta investigación fue analizar la acción de los docentes, en tanto práctica, para comprender cómo vamos en el desarrollo de las competencias profesionales. Al ser el rediseño curricular un conjunto de prácticas de enseñanza-aprendizaje situadas en un contexto socio-político-cultural (Grundy, 1998), el estudio de caso se convierte en una poderosa estrategia de investigación, porque permite determinar las características completas y profundas de sucesos reales como ciclo de vida organizacional, individual, procesos directivos, cambios en las relaciones, entre otros (Yin, 1994).

La elección de la unidad de análisis para realizar el estudio de caso se determinó con base en dos criterios:

1. Ser una institución educativa de nivel superior.
2. Haber rediseñado su currículo con base en el modelo educativo por competencias.

La investigación fue de corte mixto: cualitativa y cuantitativa, dado que se pretendió realizar un análisis sistemático de las acciones y puntos de vista de los sujetos que participan en las situaciones que se tratan de comprender profundamente (Kemmis, 1986). El estudio se enmarcó dentro de una investigación de carácter descriptivo pues esta clase de estudios “[busca] especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis” (Dankhe, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 117).

El diseño de la investigación fue no experimental transeccional, porque se efectuó en el contexto cotidiano de la unidad académica. La práctica docente, en tanto comprende acciones de enseñanza-aprendizaje, se analizó a través de la percepción de los docentes sobre su desempeño en tres categorías de análisis:

1. Formación integral.
2. Autonomía.
3. Fomento a la creatividad y a la innovación.

En cada una de ellas se incorporaron las diferentes dimensiones de la formación por competencias. En el cuadro 1 se presenta el proceso desarrollado para determinar las categorías de análisis.

Se puso especial cuidado en la calidad del diseño de esta investigación, motivo por el cual se establecieron dos criterios para asegurarla (Babie, 2006):

Cuadro 1.
Proceso de categorización.

Categoría de análisis	Propiedades	Dimensiones
Formación integral	<ul style="list-style-type: none"> • Valores • Cultura • Deportes • Arte • Trabajo colaborativo • Liderazgo • Disciplina 	Grado de fomento y/o desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • Alto • Medio • Bajo • Nulo
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a aprender • Reflexividad • Motivación • Aprender a emprender • Iniciativa • Independencia • Espíritu crítico • Confianza 	
Creatividad e innovación	<ul style="list-style-type: none"> • Divergencia • Imaginación • Curiosidad • Valor de las ideas nuevas • Reformulación de soluciones • Análisis • Síntesis • Abstracción • Pensamiento lateral • Redefinición de usos/recursos 	

Fuente: elaboración propia.

1. Confiabilidad, elaborando la documentación de manera sistemática, rigurosa y estructurada.
2. Validez, cubriendo las tres pruebas de validación establecidas para las investigaciones de carácter social: *a)* del constructo, conceptualizando y haciendo operativas las categorías de análisis a partir del marco teórico desarrollado; *b)* del contenido, a través de la validación de expertos del cuestionario aplicado; y *c)* de criterio, determinando que los resultados no busquen la generalización teórica, sino la interpretación del fenómeno investigado.

La población docente de la unidad académica investigada era de 156 profesores, a los cuales se les entregó el cuestionario desarrollado. El porcentaje de respuesta de dicho cuestionario fue de 78.2%, que en adelante se consideró como 100%. La estrategia de análisis de la información fue la teoría fundamentada (TF), para dimensionar las categorías de análisis, y el *pattern-matching*, que consiste

en comparar un patrón basado en la teoría con la evidencia empírica, para realizar inferencias.

Análisis y discusión de los resultados

La planta docente de la unidad académica investigada se considera de excelencia, por lo cual un requisito de ingreso es poseer por lo menos el certificado de estudios de maestría. Por esta razón, 95% de los profesores ha cursado estudios de posgrado en dicho nivel y 62% de éstos ya tiene el grado. Adicionalmente, 25% de los docentes tienen estudios de doctorado. De ellos, 9% ya cuenta con el grado correspondiente.

En el año 2008, inició el proceso del rediseño curricular del plan de estudios 2009, el cual se encuentra actualmente certificado por el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A. C. (Cacei). Los departamentos académicos se agruparon por áreas de formación –cada una de las cuales tiene una intencionalidad formativa diferente– y por niveles de desarrollo. Con base en esto se debe establecer una progresividad de dominio de las diferentes competencias, desde los siguientes niveles: el elemental, que implica estar familiarizado con los conocimientos, las teorías, los procedimientos, así como tener una actitud de aprendizaje; el intermedio, que representa la actuación reflexiva y contextualizada de un profesionista; y el nivel de experto, que conlleva la capacidad para inferir conclusiones y generar modelos.

Como ya se había establecido, el diseño curricular bajo el paradigma de la educación basada en competencias debe ser leído como texto. En este sentido, y tal como lo establece la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1990), se procedió a establecer sistemáticamente una concordancia entre los rasgos y características del modelo educativo, dimensionándolo con base en prácticas docentes para que se logren las metas de educar por competencias profesionales y de desarrollar integralmente a los estudiantes, de modo que se les potencie a aprender a aprender, a actuar reflexivamente y tomar decisiones más efectivas y eficientes, a vivir con mayor autonomía y con respeto por sí mismos y por los demás.

Para interpretar los resultados relacionados con el fomento y el desarrollo de cada una de estas categorías de análisis en la práctica docente (cuadro 2), se establecieron tres niveles de gradación:

1. *Alto*: en la unidad académica, la mayoría de los docentes trabajan activamente para fomentar y/o impulsar, a través de su práctica, todas las actividades relacionadas con la categoría analizada.
2. *Medio*: en la unidad académica, aun cuando los docentes trabajan para fomentar o impulsar, a través de su práctica,

Cuadro 2.
Resultados de la investigación.

Categoría de análisis	Percepción sobre la práctica docente				Nivel de desarrollo
	Siempre	Casi siempre	Poco	No lo hago	
A. Formación integral	50.40%	25.26%	13.15%	11.20%	Medio
B. Autonomía	52.10%	27.10%	14.00%	6.80%	Alto
C. Creatividad e innovación	36.20%	25.20%	20.20%	18.40%	Bajo

Fuente: elaboración propia.

las actividades relacionadas con la categoría analizada, todavía no han modificado su desempeño de manera constante, ya sea porque no realizan siempre dichas actividades o porque no las realizan todas.

3. *Bajo*: en la unidad académica, los docentes fomentan o impulsan poco, a través de su práctica, las actividades relacionadas con la categoría analizada.

Concebir la educación superior como un todo integrado demanda que las IES formen a los estudiantes para que sepan conocer, sepan hacer, sepan ser y sepan estar. Es decir, la formación armónica integral implica formar no sólo en los conocimientos propios (teórico-conceptuales y metodológicos) de la profesión, sino también en valores humanos y sociales como: amor a la patria, libertad, tolerancia, convivencia, respeto a la diversidad cultural y al entorno, honradez, honestidad, responsabilidad y solidaridad (IPN, 2000).

La formación integral así concebida debe basarse en el perfil de egreso de los estudiantes y articularse desde todos los contenidos curriculares, los no curriculares, el servicio social, la tutoría y la extensión educativa. A todos los actores del proceso educativo –estudiantes, docentes, autoridades, personal administrativo y de apoyo, gobierno, familia y sociedad– se nos ha investido con esta responsabilidad. Como se deduce, no es una meta fácil de lograr y, por supuesto, no en el corto plazo.

Dentro de este contexto, la mirada sobre la formación integral se realizó desde la práctica docente. Los resultados muestran que sólo 50% de los docentes ha interiorizado las acciones o actividades que requiere una formación integral para nuestros estudiantes. Sin ánimo de enfatizar lo negativo, es preocupante que la práctica docente de 24% de los encuestados no incluya acciones dirigidas al desarrollo de actitudes y a la integración de valores para el crecimiento personal y social de los estudiantes. En el cuadro 3 se desglosan los resultados de esta categoría de análisis.

Cuadro 3.
Resultados de la categoría “formación integral”.

Formación integral				
	Siempre	Casi siempre	Poco	No lo hago
Diseño actividades que permitan:				
a) el trabajo colaborativo,	47.1%	33.8%	14%	—
b) la construcción del conocimiento entre los estudiantes.	54.2%	38.3%	7.5%	—
Contribuyo a la generación de un clima social en el aula que facilite el desarrollo integral de los estudiantes.	59.5%	32.2%	8.3%	—
Promuevo el respeto a la diversidad de creencias entre los estudiantes.	69.2%	20%	7.5%	3.3%
Promuevo el interés y la participación de los estudiantes en las diversas actividades institucionales.	42.1%	33.9%	18.2%	5.8%
Propicio el diálogo para la solución de conflictos.	50%	40%	9.2%	0.8%
Concientizo a mis estudiantes sobre la importancia de:				
a) la cultura,	43%	26.4%	19%	11,6%
b) el deporte,	50.4%	25.6%	18.2%	5.8%
c) las artes.	41.3%	24%	24.8%	9.9%
Promuevo actividades extracurriculares (deportivas, culturales o artísticas) entre mis estudiantes.	47.5%		53.5%	

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, lo que más se fomenta es el respeto, la tolerancia y el trabajo colaborativo. Lo que más se descuida es la promoción de una vida sana y equilibrada, así como el involucramiento de los estudiantes en lo social. Es importante subrayar que, para prepararlos para una vida democrática, se debe empezar por la participación proactiva en las actividades institucionales.

Amén de lo anterior, mucho se ha debatido sobre la imposibilidad de la escuela de proporcionar absolutamente todos los conocimientos y habilidades propias de cada profesión (Coronado, 2009; Montero, 2009; Mastache, 2007; Gimeno, 2003), por lo que resulta imprescindible potenciar el desarrollo del estudiante y promover su autonomía intelectual y ética. Así, se puede contribuir a la formación de profesionistas críticos, capaces de aprender a lo largo de su vida, que aporten al desarrollo sustentable de la sociedad al resolver los problemas propios de su profesión.

Este concepto da un giro de 180 grados a la educación tradicional de las IES, porque convierte el aprendizaje y al estudiante

en el centro del proceso de enseñanza. Se debe educar a los estudiantes para que sean ellos quienes construyan su conocimiento y se vuelvan cada vez más independientes, hasta lograr su disposición a la acción razonada, a la acción correcta.

Los resultados muestran un panorama más prometedor en el fomento a la autonomía de los estudiantes. De los docentes, 52% ha interiorizado las acciones o actividades que requieren para desarrollar, en los estudiantes, la capacidad de comprender, evaluar y actuar en contextos determinados. Sólo uno de cada cinco de los docentes encuestados no incluye acciones dirigidas al fomento de la capacidad de los alumnos para tomar decisiones y responder por sus actos. En el cuadro 4 se desglosan los resultados de esta categoría de análisis.

Para lograr la autonomía en el estudiantado, los alumnos deben ser considerados sujetos de la educación y no objetos de la misma; deben ser tratados con respeto y motivados a ir más allá de lo aprendido en clase; hay que retarlos para que logren su máximo potencial y establecer relaciones docente-estudiante basadas en la confianza y en la buena voluntad.

Cuadro 4.
Resultados de la categoría “autonomía”.

	Autonomía			
	Siempre	Casi siempre	Poco	No lo hago
Promuevo en los estudiantes el deseo de aprender y avanzar en su propia construcción de conocimientos.	52.1%	27.8%	20.1%	—
Diseño actividades de enseñanza-aprendizaje que promuevan el aprendizaje autónomo.	48.8%	45.5%	5.8%	—
Ofrezco más atención a los estudiantes que más lo necesitan.	34.7%	44.6%	20.7%	—
Incorporo la autoevaluación como parte de la evaluación formativa de mis estudiantes.	17.4%	23.1%	28.9%	30.6%
Incorporo la coevaluación como parte de la evaluación formativa de mis estudiantes.	26.9%	34.6%	17.8%	20.7%
Fomento la autonomía de mis estudiantes en la toma de decisiones académicas y/o laborales.	60.5%	23.5%	13.6%	2.5%
Permito que mis alumnos expresen libremente sus ideas.	83.6%	11.5%	4.1%	0.8%
Trato con respeto a mis estudiantes, sin importar su género, sus creencias, preferencias, etcétera.	92.6%	6.6%	0.8%	—

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, la mayoría de los docentes motiva el proceso de aprender a aprender, anima a sus alumnos a avanzar en su propia construcción del conocimiento, los respeta sin establecer distinciones entre ellos. No obstante, se detectaron dos áreas de oportunidad: la primera, es que 45% de los docentes encuestados no siempre ofrece una enseñanza ajustada a las necesidades de los estudiantes, lo que podría repercutir negativamente en su autopercepción y en su motivación para aprender; la segunda, se refiere al hecho de que la mayoría de los docentes no ha incorporado la autoevaluación ni la heteroevaluación como parte del proceso formativo de los alumnos.

En este sentido, el debate se abre: 60% de los docentes no contempla la autoevaluación de los estudiantes, lo que representa un área de oportunidad para fomentar el *insight*, la autocrítica, el desarrollo de la honestidad y la responsabilidad por el propio aprendizaje en los estudiantes; y 38% de los docentes no ha establecido la estrategia formativa de la coevaluación, desaprovechando con ello el desarrollo del juicio, la objetividad y la crítica constructiva del desempeño de otros.

En este sentido, se considera que el principal riesgo es que los estudiantes no se involucren en su propio aprendizaje y no sean capaces de vislumbrar qué les hace falta para mejorar, o bien que el “aprender a lo largo de la vida” se reduzca sólo a aprender para el presente o, lo que es peor, aprender para acreditar.

Ahora bien, la educación basada en competencias deriva de un enfoque sistémico del proceso de enseñanza-aprendizaje. En él se forma al futuro profesionista para que pueda movilizar un conjunto de recursos cognitivos, afectivos, reflexivos y contextuales al momento de analizar, interdisciplinariamente, y de resolver, eficiente y efectivamente, problemas no cotidianos y complejos. Entonces, el diseño curricular, que da soporte a estas metas y orienta la docencia, debe partir del entendimiento del perfil de egreso de los estudiantes. Además, la formación profesional debe impulsar la creatividad y la innovación para solucionar problemas que incidan en el desarrollo social.

Los resultados de la investigación muestran un panorama más sombrío en relación al desarrollo de la creatividad y al fomento a las soluciones innovadoras de problemas. Por un lado, sólo 36% de los docentes encuestados ha interpretado el diseño curricular de su unidad académica como texto, interiorizando las acciones o actividades que impulsan la creatividad y la innovación en la solución de problemas; por otro lado, 39% no incluye, o lo hace esporádicamente, acciones dirigidas a desarrollar en los estudiantes la curiosidad, la imaginación y la reflexión crítica para solucionar problemas.

Un análisis más detallado (véase el cuadro 5) permite comprobar que, a pesar de que 77% de los docentes manifiesta

Cuadro 5.
Resultados de las categorías “creatividad e innovación”.

Creatividad e innovación				
	Siempre	Casi siempre	Poco	No lo hago
Conozco el perfil de egreso de mis estudiantes.	76.7%		22.5%	0.8%
Ubico las competencias técnicas (saber conocer), competencias metodológicas (saber hacer) y competencias sociales (saber ser-estar) de mi unidad de aprendizaje en el contexto disciplinario y social.	27.5%	46.7%	25.8%	—
Vínculo el perfil de egreso de mis estudiantes con estrategias, metas y actividades para mi unidad de aprendizaje.	34.2%	51.7%	13.3%	0.8%
Defino criterios para la evaluación de mis estudiantes relacionados con:				
a) las competencias técnicas (saber conocer) de mis estudiantes,	50.4%	33.9%	14%	1.7%
b) las competencias metodológicas (saber hacer) de mis estudiantes,	46.3%	34.7%	15,7%	3.3%
c) las competencias sociales (saber ser-estar) de mis estudiantes.	26.9%	35.3%	30.3%	7.6%
Implemento estrategias de enseñanza-aprendizaje que permitan:				
a) la manipulación de objetos: abstractos y concretos,	40.5%	44.6%	13.3%	1.7%
b) la solución innovadora de problemas,	33.1%	52.9%	12.4%	1.7%
c) la investigación en diferentes fuentes,	47.1%	40.5%	12.4%	—
f) variación de condiciones y/o problemáticas,	—	—	21.8%	78.2%
g) explorar el interés de los estudiantes,	9.8%	20.5%	56.5%	13.1%
h) despertar la imaginación.	—	—	36.9%	63.1%
Tomo en cuenta actividades extracurriculares (participación en congresos, conferencias, seminarios) para evaluar a mis estudiantes.	67.2%		32.7%	
Promuevo el pensamiento crítico y reflexivo a partir de los contenidos educativos, las situaciones de actualidad y las inquietudes de los estudiantes.	61.2%	28.1%	8.3%	2.5%
Fomento la lectura de artículos y/o investigaciones de frontera del conocimiento, propio del campo laboral de mis estudiantes.	10.8%	15%	39.2%	35%
Impulso a mis alumnos a emprender proyectos nuevos.	47.5%		52.5%	

Fuente: elaboración propia.

conocer el perfil de egreso de sus estudiantes, sólo 28% ubica las competencias que deben desarrollar en cada una de las unidades de aprendizaje que imparte. Adicionalmente, aunque 50% de los docentes establece criterios de evaluación para desarrollar las competencias técnicas y metodológicas (saber conocer y saber hacer), sólo 27% de ellos define criterios para evaluar las competencias social-participativas de los estudiantes (saber ser y saber estar).

No obstante, lo que parece ser más urgente, en términos de la enseñanza-aprendizaje, para fomentar la creatividad y la innovación es implementar estrategias que permitan:

- ▶ Variar las condiciones o problemáticas, relacionándolas con contextos reales de desempeño.
- ▶ Despertar la imaginación, misma que está relacionada con la creación.
- ▶ Explorar el interés de los estudiantes, relacionándolo con un aprendizaje significativo.

Finalmente, 74% de los docentes encuestados no fomenta la lectura de artículos o investigaciones de frontera propios del campo laboral de los estudiantes. Esto es importante, dado que esta clase de materiales los orientaría sobre el avance del desarrollo científico y tecnológico y les permitiría ampliar su mirada en la solución de problemas.

Conclusiones

Los cambios formativos plasmados en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción” fundamentan un currículo por competencias profesionales que favorece la integración disciplinaria en los espacios curriculares y el desarrollo de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que propicien un acercamiento a la realidad profesional.

Con esto se pretende lograr una formación profesional encaminada a responder a las necesidades del mundo real, vinculando la educación al mercado laboral; también se confiere a la educación superior un carácter estratégico en el desarrollo sustentable de los países y en el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos.

Las competencias en la educación se retoman desde un enfoque integral que abarca el desarrollo armónico entre aspectos cognitivos (saber conocer), procedimentales (saber hacer), de valor (saber ser) y de actitud (saber estar) de los estudiantes. Es muy importante considerar que estos cuatro saberes son, para la formación profesional, el fundamento de un buen cumplimiento.

Para desempeñarse competentemente es necesario conocer, tener habilidades, actuar con iniciativa, analizar, relacionar, contrastar, evaluar, elegir, anticipar sabiendo reaccionar ante lo imprevisto, tomar decisiones, aceptar responsabilidades, innovar, etcétera.

En este sentido, los docentes tienen la responsabilidad de articular su práctica desde un diseño curricular que persiga un interés práctico y enfatice el bien de los estudiantes mediante el desarrollo del juicio que guíe sus acciones. Por lo tanto, el objetivo de la presente investigación fue analizar si la práctica del docente de nivel superior está fomentando la formación integral y el desarrollo de profesionistas competentes, capaces de hacer frente a las problemáticas, con creatividad e innovación, de su respectivo entorno laboral.

La estrategia de investigación fue el estudio de caso y las categorías de análisis establecidas arrojaron los siguientes resultados:

1. La formación integral es fomentada, constante y consistentemente, *sólo* por la mitad de los docentes; uno de cada cuatro docentes no lo hace o lo hace de manera inconstante.
2. El fomento a la autonomía, aunque se situó como la función que más realizan los docentes, mostró un comportamiento similar al señalado arriba.
3. El impulso a la creatividad y el fomento a la innovación para resolver problemáticas son los factores que menos han permeado la práctica docente. Sólo una tercera parte de maestros implementa estrategias de enseñanza-aprendizaje que promueven el pensamiento lateral y admiten la variación de condiciones para que los estudiantes se ejerciten en ambientes similares a los laborales.

Todo esto revela tres partes de un mismo problema: los docentes no enseñan lo que deben aprender los estudiantes; enseñan lo que creen que deben aprender; descontextualizan, así, la enseñanza sistémica que pretende lograr un perfil de egreso de un profesionista competente.

Una interpretación de estos resultados es que los docentes no han comprendido las implicaciones del diseño curricular por competencias. Concebir la educación como un “todo integrado” requiere que el diseño curricular de las instituciones educativas deje de leerse como un programa y se lea como un texto que requiere comprensión, interpretación y actuación razonada por parte de los docentes.

Sin soslayar que estos resultados corresponden a una unidad académica en particular, contribuyen, sin lugar a duda, a aumentar el conocimiento relacionado con la formación profesional por competencias al detectar como área de oportunidad el diseño cu-

ricular de las instituciones educativas. El docente necesita comprometerse activamente en el diseño y en la implementación del currículo de la unidad académica que le corresponde. Así podrá modificar su práctica desde la comprensión de las nuevas necesidades de formación y la reflexión profunda.

Por último, es imprescindible puntualizar que, actualmente, esta transformación de las IES se presenta con carácter perentorio debido a las altas repercusiones en el cambio creativo del desarrollo científico y tecnológico del país. Todavía hay mucho por hacer, pero “al andar se hace el camino”. Naturalmente, ese camino se construye entre todos: gobierno, autoridades educativas, docentes, personal administrativo, alumnos, sociedad... No debemos olvidar que la responsabilidad que nos confiere la educación nos exige compromiso, reflexión y acción.

Referencias

- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. México, D.F.: Trillas.
- Argüelles, A. (1996). *Competencia laboral y educación basada en normas de competitividad*. México, D.F.: Limusa.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2000). La educación superior hacia el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. *Revista de la Educación Superior*. Recuperado en febrero de 2012, de: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/La_educacion_superior_en_el_siglo_XXI.pdf
- Babie, E. (2006). *Fundamentos de la investigación social*. México, D.F.: Thomson Internacional.
- Cano, E. (2004). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, España: Grao.
- Carreras, J., y Perrenoud, P. (2008). *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*. Barcelona, España: Octaedro.
- Coronado, M. (2009). *Competencias docentes. Ampliación, enriquecimiento y consolidación de la práctica profesional*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Delval, J. (2002). *La escuela posible. Cómo hacer una reforma de la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo para la escuela y la vida*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Gibbons, M. (1998). Pertinencia de la educación superior en el Siglo XXI. Documento presentado en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO. Recuperado en septiembre de 2012, de: <http://www.uv.mx/departamentalizacion/lecturas/papel/papel/Lectura%205.%20Pertinencia%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20el%20siglo%20XXI.pdf>
- Gimeno, J. (2003). *Educación basada en competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J., y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

- Gorodokin, I. (2009). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5). Recuperado en febrero de 2013, de: <http://www.rieoei.org/1164.htm>
- Grundy, S. (1998). *Tres intereses humanos fundamentales. Producto o praxis del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Habermas, J. (2007). *Conocimiento e interés*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, R. Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México, D.F.: McGraw Hill.
- Instituto Politécnico Nacional (2000). *Materiales para la reforma académica* (tomo I) *Un nuevo Modelo para el Instituto Politécnico Nacional*. México, D.F.: Instituto Politécnico Nacional.
- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa [Prólogo]. En W. Carr (1996), *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). Barcelona, España: Morata S.L.
- Mastache, A. (2007). *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Montero, A. (2009). *Las competencias en educación. Competencias educativas, diseño y desarrollo del currículo en los centros*. Sevilla, España: Guadalquivir Ediciones.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2008). *La educación superior, la investigación científica y humanística y el desarrollo tecnológico constituyen un bien público*. [Entrevista al Dr. Eugenio Cetina Vadillo]. Recuperado en septiembre de 2012, de: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro159/boletinnro159.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2005). Educación para todos: el imperativo de la calidad. *Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo*. París, Francia: Ediciones UNESCO. Recuperado en octubre de 2012, de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1998). *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Recuperado en marzo de 2008, de: www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2000). *Definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo*. Recuperado en octubre de 2012, de: www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza, Informe Internacional*. México, D.F.: Paidós.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (1ª ed.). Barcelona, España: Graó.
- Ruiz, M. (2009). *Cómo evaluar el dominio de las competencias*. México, D.F.: Trillas.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Londres, Inglaterra: Sage publications.
- Tejada, J. (1999). *El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y competencias profesionales*. México, D.F.: UNAM Comunicación y Pedagogía.
- Tobón, S. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá, Colombia: ECOE ediciones.

- Tünnermann, C. (2002). *Calidad de la educación superior*. París, Francia: UNESCO.
- Tünnermann, C., y López, F. (2000). *La educación en el horizonte del siglo XXI*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao, España: ICE-DEUSTO.
- Yin, R. (1994). *Case study research design and methods*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Zabala A., y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. El aprendizaje y la enseñanza por competencias*. Madrid, España: Graó.

[INNOVUS]

Valoración del Espacio Europeo de Educación Superior, según el nivel educativo del alumnado universitario

María del Carmen Pegalajar Palomino
Eufrasío Pérez Navío
María Jesús Colmenero Ruiz
Universidad de Jaén

Resumen

Esta investigación pretende conocer las actitudes y percepciones del alumnado de la Universidad de Jaén acerca del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Se ha utilizado una metodología descriptiva, llevándose a cabo la recopilación de datos para la muestra (n=801) mediante un cuestionario elaborado *ad hoc*. Los resultados obtenidos revelan la opinión favorable del alumnado encuestado hacia la nueva reestructuración académica en el EEES, la planificación y organización docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y el proceso de convergencia europea en los planes de estudio. Además, se demuestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las actitudes y percepciones del alumnado encuestado acerca del EEES, según el nivel educativo en el que se encuentran, siendo más favorables las de los alumnos de primer curso.

Palabras clave

Espacio Europeo de Educación Superior, actitudes, alumnado, grado de Educación Infantil, grado de Educación Primaria.

Assessment of the European Higher Education Area of university students by educational level

Abstract

This study aims to discover the student body at the University of Jaén's attitude towards and perception of the European Higher Education Area (EHEA) at the levels of early childhood and primary education degrees. We used a descriptive methodology, compiling data for the sample (n=801) through a survey created *ad hoc*. The results obtained reveal that the surveyed student body has a favorable opinion of the new academic restoration in the EHEA, the instructor planning and organization in the teaching-learning process, and the process of European convergence in the academic plans. Additionally, we demonstrate the existence of significant statistical differences, based on their current educational level, in the surveyed student body's attitudes and perceptions in relation to the EHEA, with higher approval ratings among those students in the first course.

Keywords

European Higher Education Area, attitudes, student body, early childhood education degree, primary school education degree.

Recibido: 8/abril/2013
Aceptado: 26/abril/2013

Introducción

El proceso de convergencia europea es ya una realidad en la vida universitaria española. Los mecanismos e instrumentos establecidos para avanzar hacia el proceso de convergencia y armonización de los distintos sistemas educativos se basan en la adopción de un modelo de titulaciones con dos niveles (grados y posgrados), la implementación de un sistema común de créditos, así como la promoción de la movilidad académica a Europa.

Esta reforma ha supuesto no sólo un profundo cambio de tipo estructural, centrado en adecuar determinados rasgos formales comunes a todas las instituciones de educación superior (Jacobs y Van der Ploeg, 2006), sino igualmente en la adopción de un enfoque distinto de la docencia (Tomusk, 2006; Escorcía, Gutiérrez y Henríquez, 2007; Herrera y Enrique, 2008). En este sentido, el informe “Student Centered Learning: Time for a New Paradigm in Education” (ESU, 2010) evidencia con claridad cómo esta reforma no sólo exige una actualización de los planes de estudio, sino plantea la necesidad de que la institución desarrolle su propio modelo educativo desde el cual impulsar este cambio de paradigma. Ello ha obligado a las universidades a plantearse el nivel de adecuación del modelo educativo de su institución y, en caso contrario, a analizar la posibilidad de diseñar e implementar uno de nueva creación para poder afrontar los principios de esta reforma con garantías de calidad (Froment *et al.*, 2010).

La principal función del profesor universitario consiste en posibilitar, facilitar y guiar al alumno para que pueda acceder intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada disciplina (Herrera, 2007; Moreno *et al.*, 2007; Sander, 2005); para ello, se requiere de un sistema de aprendizaje autónomo y tutorizado que lleve al estudiante a construir e interpretar el entorno de manera significativa (Herrera y Cabo, 2008; Gairín *et al.*, 2004) mediante un aprendizaje a lo largo de toda la vida (Herrera, Lorenzo y Rodríguez, 2008; Méndez, 2005).

Además, se plantea un profundo cambio de paradigma educativo, centrando la educación del estudiante en las competencias que debe desarrollar y en los procesos de adquisición y construcción de ese conocimiento (Michavila y Esteve, 2011). Contempla un modelo de educación que exige el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y actividades diferentes a los tradicionales en los que se identifica al estudiante como “aprendiz activo, autónomo, estratégico, reflexivo y responsable” (Fernández, 2006, p. 41), capaz de manipular el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para cada situación, aprender de manera permanente, entender lo que se aprende y extrapolarlo a nuevos contextos (Esteve, 2003), lo cual implica la necesidad de redefinir las estructuras organizativas (González, 2008).

Por su parte, Rue (2007) establece cómo la planificación didáctica que propone el Espacio Europeo de Educación Superior se centra en las competencias que debe adquirir el estudiante, rompiendo el concepto tradicional lineal del profesorado: contenidos, métodos de enseñanza y sistemas de evaluación. Se ha producido, pues, una diversificación de la metodología docente mediante la introducción de nuevas formas de aprendizaje colaborativo (Font-Mayolas, 2005; Menéndez, De Paco y Parrón, 2009; Pascual, 2004) así como la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Así pues, Rodríguez (200) afirma cómo “el éxito o fracaso de las innovaciones educativas depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos” (p. 159).

Centrados en la valoración general del alumnado acerca del EEES, se destaca el trabajo de Méndez (2008), quien ha revelado cómo la información que manejan los estudiantes sobre la universidad, sobre su papel como universitarios y sobre el EEES no es suficiente, lo cual repercute de manera negativa en que este colectivo pueda adoptar el papel que se le atribuye dentro del proceso de convergencia europea. La investigación desarrollada por Font-Mayolas y Masferrer (2010) ha destacado el elevado número de estudiantes que declaran no disponer de suficiente información sobre el EEES, añadiendo que sólo reciben información negativa, a veces distorsionada y que, al mismo tiempo, puede haber faltado interés por su parte en documentarse. Más recientemente, Coterón, Franco y Gil (2012) concluyeron que el alumnado no valora como positivos los cambios introducidos por el nuevo modelo europeo, mostrándose más satisfechos los estudiantes de grado que los de licenciatura. De igual modo, Leo y Cubo (2012) han observado cómo el alumnado considera que no ha recibido información suficiente sobre la adaptación al EEES para llevar a cabo una incorporación eficaz: no conocen el número de horas correspondientes a un crédito ECTS (European Credit Transfer and Accumulation Systems), desconocen las posibilidades de movilidad y opinan que su centro universitario no posee los recursos adecuados para una adaptación de calidad.

Sin embargo, Otero, Ferro y Vila (2012) han puesto de manifiesto cómo el nuevo marco europeo de educación superior mejora el grado de satisfacción de los alumnos respecto al profesorado y la aplicación de los conocimientos. Por su parte, el estudio realizado por Edwards, Donderis y Ballester (2005) revela una escasa implicación de profesores y estudiantes en el proceso, evidenciándose la necesidad de implementar acciones específicas de sensibilización y formación para provocar el necesario cambio de cultura académica y así poder avanzar con éxito hacia la convergencia europea en el sistema universitario español.

Más concretamente, centrados en la repercusión que el proceso de convergencia europea puede tener sobre el sistema universitario español, se subraya el trabajo de Castaño *et al.* (2007), quienes han analizado el impacto de la puesta en marcha de un plan de convergencia, destacando un aumento en la valoración de la labor del profesorado, a pesar de destacar deficiencias como la coordinación docente y el seguimiento del aprendizaje del alumnado. Por su parte, el estudio de Iglesia (2011) concluye cómo los alumnos perciben una insuficiente formación competencial para su futuro desarrollo como profesionales. Ruiz y Oliveros (2006) encontraron una preferencia en el alumnado por la enseñanza de carácter teórico-práctico que promoviera su participación. Por su parte, García y Salmerón (2010) han comprobado que los estudiantes consideran que han alcanzado los objetivos marcados en la guía docente, teniendo una gran acogida tanto el material desarrollado como el medio elegido para su distribución.

Diseño metodológico

Con este trabajo se pretende comprobar en qué medida el proceso de convergencia europea ha contribuido a la mejora de la educación en el sistema universitario. Desde este planteamiento, surge el problema de investigación al que se ha de dar respuesta con este trabajo mediante el objetivo general del estudio centrado en conocer las actitudes y percepciones del alumnado de la Universidad de Jaén acerca del EEES, en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. De igual modo, se analiza si el nivel educativo del alumnado universitario influye en sus valoraciones sobre el EEES.

Para ello, se utilizó un estudio descriptivo, basado en la técnica de la encuesta, a través de un cuestionario *ad hoc* denominado “Cuestionario sobre las actitudes del alumnado de la Universidad de Jaén hacia el Espacio Europeo de Educación Superior”. Se trata de una escala tipo Likert cuyas respuestas oscilan entre 1 y 5 (siendo 1=plenamente de acuerdo y 5= totalmente en desacuerdo), compuesta por seis dimensiones fundamentales: *Reestructuración académica en el EEES*, centrada en cuestiones relacionadas con la titulación, planes de estudio, guías docentes, calidad de la enseñanza universitaria, etcétera; *Planificación docente*, que permite conocer cómo el profesorado universitario tiene en cuenta su planificación para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más óptimo posible; *Convergencia europea en los planes de estudio*, para conocer cómo ha afectado el proceso de cambio europeo en las nuevas titulaciones académicas; *Organización docente*, referida a cuestiones de planificación y desarrollo para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior; *Formación académica*, donde se recogen los cono-

cimientos que tiene el alumnado acerca de la titulación que cursa; y, finalmente, *Especialización de los grados (menciones)*, la cual arroja información sobre el conocimiento del alumno en torno de sus posibilidades de especialización en el proceso de desarrollo académico.

Construida la escala, se procedió a la validación por parte de expertos universitarios en el área de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Universidad de Jaén y Granada. A ellos se les pidió que valoraran y validaran la pertinencia de cada ítem del cuestionario, estableciendo las consideraciones oportunas para su mejora en cuanto a su contenido, pertinencia, ambigüedad, redacción y otros aspectos. Una vez incorporadas las sugerencias al instrumento, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a 50 estudiantes de tercer curso del grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, los cuales no fueron incorporados en la muestra final del estudio. Esta prueba tenía como intención conocer el nivel de comprensión de los distintos ítems por parte del alumnado y analizar la validez del constructo. Así, el índice de adecuación muestral KMO alcanza un valor de 0.72 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 2149.940 ($p=.000$). Estos datos hacen que se rechace la hipótesis nula de que la matriz de correlación inter-ítems es identidad y se considera que las respuestas están sustancialmente relacionadas. El análisis de los componentes principales revela, tras la rotación Varimax, la convergencia de seis factores que explican el 52.44% de la varianza; los ítems muestran valores apropiados, situándose entre .625 y .838.

El estudio de la fiabilidad confirma la elevada consistencia interna del instrumento al alcanzar el coeficiente Alfa de Cronbach el valor de .934, lo cual indica que la escala diseñada es muy confiable. Por su parte, para el método de las dos mitades se obtiene, para la primera parte, un valor de .884 y, para la segunda, un valor de .910, lo que vuelve a corroborar los resultados obtenidos en el procedimiento anterior.

La población objeto de estudio está compuesta por el alumnado del primer y tercer cursos del grado de educación infantil y primaria que realiza sus estudios tanto en la Universidad de Jaén como en la Escuela Universitaria de Magisterio “Sagrada Familia” de Úbeda (Jaén), adscrita a la propia institución de educación superior. En total, la población asciende a 1 281 estudiantes, y la muestra está compuesta por 801 alumnos universitarios que participaron en la investigación cumplimentando el cuestionario proporcionado. Para la selección de los sujetos se utilizó un muestreo probabilístico aleatorio simple (Tójar y Matas, 2009), de modo que se han ido adscribiendo a la muestra todos aquellos sujetos que, al azar, respondieron a los cuestionarios enviados. Para el cálculo de la muestra participante se utilizó la fórmula para poblaciones con menos de 100 000 sujetos con un nivel de confianza de 95% y un error de estimación máximo de 4%.

En la investigación participaron, en cuanto al género, más mujeres que hombres (73.2% y 26.8%, respectivamente); sus edades oscilan, de manera mayoritaria, entre los 20 y los 25 años (61.8%). En cuanto al lugar de residencia durante el curso escolar 2012-2013, una amplia mayoría habita fuera de la capital jienense, es decir, se desplaza diariamente desde su lugar habitual de residencia hasta la Universidad de Jaén (concretamente, 51.5%), seguido muy de cerca por las personas que viven en la capital de la provincia (47.2%). Por su parte, 54.9% estudia el grado de Educación Primaria y 45.1% el grado de Educación Infantil. De igual modo, 54.9% del alumnado participante en la investigación se encuentra en el primer curso del grado y 45.1% en el tercero. Continuando con la titularidad de la institución de educación superior donde cursa sus estudios de grado, 76.2 % lo hace en una pública, como es el caso de la Universidad de Jaén; y el resto, un 23.8%, en una institución concertada, como es la Escuela “Sagrada Familia” (Úbeda). Una abrumadora mayoría (97.9%) no ha realizado estudios en otras universidades europeas o americanas dentro del programa Erasmus; aquellos que sí lo han hecho prefirieron realizar su estancia en universidades de Polonia, seguidas de Portugal (Oporto), Francia (París) e Inglaterra (Londres). Finalmente, en cuanto a la forma de acceso a la titulación que actualmente cursan, 62.4% lo hizo a través del bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, seguido por el bachillerato de Ciencias y Tecnología (17.8%), Ciclos Formativos de Grado Superior (16.4%) y, en último lugar, mediante la licenciatura (0.1%).

Resultados

Con la intención de analizar las valoraciones del alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, se examinaron las puntuaciones de las medias y desviaciones típicas obtenidas en cada uno de los ítems de las diferentes dimensiones que componen el cuestionario.

Reestructuración académica en el Espacio Europeo de Educación Superior

Para esta primera dimensión, tal y como se muestra en el cuadro 1, las puntuaciones medias demuestran cómo el alumnado encuestado manifiesta sentirse satisfecho con la labor del profesorado de su titulación, capaz de atender sus necesidades educativas ($M=2.62$; $D.T.=.995$) y cumplir con sus expectativas formativas ($M=2.76$; $D.T.=.989$). Asimismo, considera que su acceso a las guías docentes le permiten un mayor conocimiento de las asig-

Cuadro 1.

Reestructuración académica en el Espacio Europeo de Educación Superior.

	M.	D.T.
Percibo que el profesorado de mi titulación da respuesta a las necesidades educativas del alumnado.	2.62	.995
Las guías docentes me permiten un mayor conocimiento de las asignaturas.	2.65	1.022
La enseñanza recibida en mi titulación es de calidad.	2.70	.998
En líneas generales, el profesorado de la titulación cumple con mis expectativas formativas.	2.76	.989
La facultad desempeña una labor importante en mi plan de estudios.	2.78	1.007
En líneas generales, mi valoración sobre la Universidad de Jaén es positiva.	2.80	1.110
La nueva reestructuración de las titulaciones en grado y máster mejora la calidad de la educación universitaria.	2.98	1.058
La distribución del plan de estudios de mi titulación permite desarrollar un proceso de enseñanza de calidad.	2.99	1.008
Mi valoración acerca del nuevo plan de estudios de mi titulación es positiva.	3.14	1.078

naturas (M=2.65; D.T.=1.022). En líneas generales, se muestran conformes con la enseñanza recibida en la titulación (M=2.70; D.T.=.998), mostrando una valoración positiva tanto para la labor desempeñada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (M=2.78; D.T.=1.007) como para la propia Universidad de Jaén (M=2.80; D.T.=1.110).

No obstante, los alumnos encuestados se muestran indiferentes al considerar aspectos como la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria gracias a la nueva reestructuración de las titulaciones (M=2.98; D.T.=1.058), el desarrollo de un proceso de enseñanza de calidad conforme a la nueva distribución del plan de estudios (M=2.99; D.T.=1.008) y, finalmente, la valoración positiva del plan de estudios de su titulación (M=3.14; D.T.=1.078).

Planificación docente

El cuadro 2 refleja las puntuaciones medias obtenidas, las cuales presentan cómo el alumnado encuestado muestra su conformidad con la utilización, por parte del profesorado, de espacios virtuales para difundir materiales y fomentar la enseñanza virtual (M=2.26; D.T.=1.152), estableciendo relaciones con los alumnos basadas en un clima empático (M=2.52; D.T.=1.067).

Centrados en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, los alumnos manifiestan su acuerdo con el uso de bibliografía actualizada y de fácil acceso por parte del docente (M=2.65; D.T.=1.044), planteando diferentes tipos de actividades para una

Cuadro 2. Planificación docente.

	M.	D.T.
El profesorado utiliza espacios virtuales para difundir materiales y fomentar la enseñanza virtual.	2.26	1.152
La relación profesor-alumno permite crear un clima empático para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.	2.52	1.067
En general, el profesorado utiliza referencias bibliográficas actuales y de fácil acceso.	2.65	1.044
Las tutorías han facilitado la comprensión y asimilación de contenidos propios de mi titulación.	2.65	1.042
En el aula, el profesorado plantea diferentes tipos de actividades para una mejor adquisición de las competencias.	2.70	.994
Los recursos materiales de los que dispone el profesor para la impartición de su asignatura son suficientes y adecuados.	2.71	1.022
El sistema de evaluación utilizado ha contribuido al desarrollo de mi aprendizaje.	2.73	.949
La metodología empleada en las clases por el profesor se adecúa a las características del alumnado.	2.79	.921
Las asignaturas impartidas entre varios profesores facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.47	1.285

mejor adquisición de las competencias en el alumnado (M=2.70; D.T.=.994), disposición de suficientes y adecuados recursos materiales (M=2.71; D.T.=1.022), así como un sistema de evaluación capaz de contribuir al desarrollo del aprendizaje (M=2.73; D.T.=.949) y, en menor medida, estrategias metodológicas individualizadas (M=2.79; D.T.=.921). El alumnado considera que las tutorías han facilitado la comprensión y asimilación de contenidos (M=2.65; D.T.=1.042), mostrando su indiferencia ante la impartición de asignaturas por parte de varios profesores (M=3.47; D.T.=1.285).

Convergencia europea en los planes de estudio

Para esta dimensión, el cuadro 3, en el que se exponen las puntuaciones obtenidas, revela cómo el alumnado se muestra favorable a la hora de considerar si el prácticum complementa la formación académica del alumnado universitario (M=2.22; D.T.=1.241). A su vez, sostiene que la nueva reestructuración de los planes de estudio contribuye al aprendizaje de una lengua extranjera (M=2.71; D.T.=1.217), fomenta la participación activa del alumnado en el aula (M=2.73; D.T.=1.029), el trabajo autónomo del estudiante (M=2.78; D.T.=1.072), así como la homogeneización de los estudios universitarios en el contexto europeo (M=2.86; D.T.=1.063).

Cuadro 3.
Convergencia europea en los planes de estudio.

	M.	D.T.
El desarrollo del prácticum complementa mi formación académica.	2.22	1.241
Considero que debería de reducirse el número de alumnos por aula.	2.41	1.270
Las instalaciones de la Universidad de Jaén para la impartición de las clases son adecuadas y se adaptan a mis necesidades.	2.67	1.197
La nueva normativa europea en educación universitaria ha contribuido al aprendizaje de una lengua extranjera en el alumnado universitario.	2.71	1.217
La nueva normativa europea fomenta la participación activa del alumnado universitario en el aula.	2.73	1.029
Los nuevos planes de estudio favorecen el trabajo autónomo del estudiante universitario.	2.78	1.072
Considero que la adaptación de los planes de estudio al contexto europeo favorece la homogeneización de estudios universitarios.	2.86	1.063
Los nuevos planes de estudio mejoran la formación en competencias del alumnado universitario.	2.90	1.022
La nueva normativa europea ha posibilitado la movilidad de los estudiantes en las universidades.	2.97	1.101
Los nuevos planes de estudio contribuyen a la formación y al desarrollo profesional de los estudiantes de cara a la inserción socio-laboral.	2.97	1.038

Las percepciones de los estudiantes encuestados son positivas en cuanto a la valoración de la ratio profesor-alumno (M=2.41; D.T.=1.270) y las instalaciones disponibles para la impartición de clases (M=2.67; D.T.=1.197). No obstante, manifiestan su indiferencia a la hora de considerar cómo los nuevos planes de estudio mejoran la formación en competencias del alumnado universitario (M=2.90; D.T.=1.022), posibilitan la movilidad de los estudiantes (M=2.97; D.T.=1.101) y contribuyen a la formación y al desarrollo profesional de los mismos (M=2.97; D.T.=1.038).

Organización docente

Al analizar las puntuaciones obtenidas en el cuadro 4, en cuestiones vinculadas a la organización de los nuevos planes de estudio, destaca el acuerdo de los encuestados sobre la importancia del tutor (mentor) del prácticum para la conexión entre el centro educativo y la universidad (M=2.21; D.T.=1.312), la asistencia y participación del alumno en el aula para mejorar del proceso de aprendizaje (M=2.31; D.T.=1.124), así como la coherencia entre los contenidos teóricos y prácticos de las asignaturas (M=2.54; D.T.=1.037).

No obstante, muestran su indiferencia ante el número de convocatorias de exámenes (M=2.91; D.T.=1.228), así como el

Cuadro 4.
Organización docente.

	M.	D.T.
Considero fundamental la figura del tutor del prácticum para que haya una conexión entre el centro educativo y la universidad.	2.21	1.312
La asistencia y participación del alumnado en el aula contribuye a la mejora del proceso de aprendizaje.	2.31	1.124
En general, existe coherencia entre los contenidos teóricos y las prácticas de las asignaturas desarrolladas en el aula.	2.54	1.037
El número de convocatorias de los exámenes de las asignaturas de mi titulación (ordinarias y extraordinarias) es suficiente.	2.91	1.228
El Plan de Acción Tutorial de mi titulación se adecúa a mis necesidades.	2.92	1.009
El horario de clases facilita el aprendizaje del alumnado universitario.	3.05	1.156
El calendario de exámenes se adecúa a mis intereses y necesidades académicas y funcionalidad en las actividades de la vida diaria.	3.22	1.240
Conozco íntegramente el nuevo sistema de créditos (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, ECTS).	3.29	1.225

calendario de los mismos (M=3.22; D.T.=1.240), la adecuación del Plan de Acción Tutorial (PAT) a sus necesidades (M=2.92; D.T.=1.009), el horario de clases (M=3.05; D.T.=1.156) y el conocimiento del nuevo sistema de créditos (M=3.29; D.T.=1.225).

Información académica

Para esta dimensión, tal y como se muestra en el cuadro 5, el alumnado encuestado manifiesta su desacuerdo ante el conocimiento de los resultados de aprendizaje (M=2.78; D.T.=1.049) y las competencias del grado que cursan (M=2.89; D.T.=2.069). De igual modo, se muestran poco conformes o indiferentes frente a los aspectos académicos de su titulación (M=2.94; D.T.=1.104), la información recibida acerca de los nuevos planes de estudio tanto por medios externos (M=3.08; D.T.=1.243) como por la propia Universidad de Jaén (M=3.20; D.T.=1.186).

Especialización de los grados (menciones)

Para esta última dimensión, en el cuadro 6 se expone cómo el alumnado mostró su acuerdo acerca del conocimiento sobre las distintas menciones establecidas por la Universidad de Jaén para el grado que está cursando (M=2.58; D.T.=1.248). No obstante, se muestra indiferente a la hora de considerar cómo estos nuevos planes de estudio permiten una mayor especialización del

Cuadro 5.
Información académica.

	M.	D.T.
Conozco los resultados de aprendizaje del grado que estoy cursando.	2.78	1.049
Conozco las competencias del grado que estoy cursando.	2.89	2.069
Dispongo de suficiente información sobre los aspectos académicos de mi titulación.	2.94	1.104
He recibido informaciones acerca de los nuevos planes de estudio de la educación superior por cualquier medio ajeno a la universidad (radio, prensa, Internet...).	3.08	1.243
Desde la Universidad de Jaén (profesorado, administrativos...) se me ha informado acerca de los nuevos planes de estudio y sus implicaciones para mis estudios.	3.20	1.186

Cuadro 6.
Información académica.

	M.	D.T.
Conozco las diferentes menciones establecidas por la Universidad de Jaén en el grado que estoy cursando.	2.58	1.248
Considero que los nuevos planes de estudio permiten una mayor especialización en mi titulación.	3.01	1.543
Considero que las menciones establecidas en el grado que estoy cursando son suficientes y adecuadas.	3.06	1.154

alumnado ($M=3.01$; $D.T.=1.543$), así como la adecuación de las menciones ofertadas por la propia Universidad de Jaén ($M=3.06$; $D.T.=1.154$).

Diferencias de medias según el nivel educativo del alumnado

Tomando como referencia los diferentes ítems del cuestionario y la variable cualitativa “nivel educativo” del alumnado, se constatan diferencias estadísticamente significativas tras aplicar la prueba T de Student (cuadro 7).

Más concretamente, dichas diferencias se sitúan entre el alumnado de primer y tercer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Las significaciones se muestran más altas para los alumnos de primer curso, lo cual indica que se muestran más favorables a considerar que los nuevos planes de estudio mejoran su formación en competencias [$t(799)=-.674$, $p=.001$] y contribuyen al desarrollo profesional del estudiante universitario [$t(798)=-1.783$, $p=.030$]. De igual modo, el alumnado de primer curso se muestra más propicio al valorar que la nueva reestructuración del plan de estudios, llevada a cabo gracias al

proceso de convergencia europea, ha supuesto una mejora en la calidad de la educación universitaria [t(796)=-3.011, p=.013].

Además, los estudiantes de primer curso se muestran más conformes con la información recibida por parte de la universidad acerca de los nuevos planes de estudio [t(797)=-2.947, p=.024] y sobre los aspectos académicos de la nueva titulación

Cuadro 7.

Diferencias de medias según nivel educativo del alumnado.

	Primer curso	Tercer curso	Sig.
Los nuevos planes de estudio mejoran la formación en competencias del alumnado universitario.	2.28	2.93	*.001
Los nuevos planes de estudio contribuyen al desarrollo profesional de los estudiantes de cara a la inserción socio-laboral.	2.92	3.05	*.030
La nueva reestructuración de las titulaciones en grado y posgrado mejoran la calidad de la educación universitaria.	2.87	3.10	*.013
Los nuevos planes de estudio favorecen el trabajo autónomo del estudiante universitario.	2.81	2.75	*.015
Desde la universidad, se me ha informado acerca de los nuevos planes de estudio y sus implicaciones para mis estudios.	3.09	3.34	*.024
Mi valoración acerca del nuevo plan de estudios de mi titulación es positiva.	2.98	3.34	*.000
Dispongo de suficiente información sobre los aspectos académicos de mi titulación.	2.73	3.18	*.001
El horario de clases facilita el aprendizaje del alumnado universitario.	2.75	3.41	*.040
La distribución del plan de estudios de la titulación me permite desarrollar un proceso de aprendizaje de calidad	2.79	3.22	*.005
El calendario de exámenes se adecúa a mis intereses y necesidades académicas.	2.98	3.52	*.002
Las instalaciones de la universidad para la impartición de las clases son adecuadas y se adaptan a mis necesidades.	2.46	2.92	*.047
Las guías docentes me permiten un mayor conocimiento de las asignaturas.	2.56	2.77	*.000
El Plan de Acción Tutorial de mi titulación se adecúa a mis necesidades.	2.77	3.10	*.050
Considero fundamental la figura del tutor del prácticum para que haya una conexión entre el centro educativo y la universidad.	2.29	2.10	*.000
Conozco las diferentes menciones establecidas por la Universidad de Jaén en el grado que estoy cursando.	2.64	2.50	*.032
Considero que las menciones establecidas en el grado que estoy cursando son suficientes y adecuadas.	2.87	3.28	*.000
Considero que los nuevos planes de estudio permiten una mayor especialización en mi titulación.	2.83	3.22	*.002
Opciones de respuesta: 1=plenamente de acuerdo; 2=de acuerdo; 3=indiferente; 4=en desacuerdo; 5=totalmente en desacuerdo.			

[$t(798)=-5.872$, $p=.001$] que aquellos otros que están estudiando tercer curso de los grados de Educación Infantil o Educación Primaria. De igual modo, la valoración de los alumnos de primer curso hacia el nuevo plan de estudios es más positiva que los de tercer nivel [$t(794)=-4.658$, $p=.000$].

En cuanto al horario de clases, observamos que los alumnos de primer curso muestran una valoración más alta que los más veteranos [$t(798)=-8.326$, $p=.040$]. Los alumnos recién matriculados en la universidad, en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, consideran que la distribución del plan de estudios les permite desarrollar un proceso de aprendizaje de mayor calidad [$t(797)=-6.129$, $p=.005$], a la vez que las guías docentes elaboradas permiten que obtengan un mayor conocimiento de las asignaturas que conforman el plan de estudios del grado [$t(797)=-2.970$, $p=.000$]. De igual modo, opinan que el calendario de exámenes se adecúa a sus intereses y necesidades académicas [$t(796)=-6.247$, $p=.002$] a la vez que lo hacen las instalaciones disponibles en dicha institución [$t(796)=-5.560$, $p=.047$] y el Plan de Acción Tutorial puesto en marcha recientemente [$t(795)=3.840$, $p=.050$].

En cuanto a las menciones ofertadas por la universidad para los grados de Educación Infantil y Educación Primaria, los alumnos de primer curso se muestran más favorables al considerar que éstas son suficientes y adecuadas [$t(795)=-5.058$, $p=.000$], a la vez que muestran su acuerdo en que los nuevos planes de estudio permiten una mayor especialización al estudiante universitario [$t(798)=-3.587$, $p=.002$].

No obstante, el alumnado de tercer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén es el que muestra una opinión más favorable hacia los nuevos planes de estudio, al considerar que favorecen el trabajo autónomo del estudiante [$t(797)=.851$, $p=.015$]. De igual modo, los alumnos más veteranos otorgan una mayor importancia a la figura del tutor(a) del prácticum para favorecer la conexión entre la universidad y el centro educativo [$t(798)=2.046$, $p=.000$]. Finalmente, se destaca cómo el alumnado de tercer curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria afirma tener un mayor conocimiento sobre las diferentes menciones de especialización ofertadas en su titulación [$t(798)=1.564$, $p=.032$].

Discusión y conclusiones

Esta investigación ha tratado de analizar las actitudes de los estudiantes ante una nueva situación planteada en el contexto europeo. Ello requiere de una indagación continuada en las comunidades educativas para, así, poder detectar las reacciones que se suceden en la realidad. De este modo, se pueden establecer mapas de indicadores que reflejen los puntos fuertes, las

debilidades o carencias en los distintos ámbitos organizativos y en las personas para actuar en consecuencia (Villar Angulo y De la Rosa, 2004; Sevillano, 2004; Álvarez Arregui *et al.*, 2005).

Para ello, se ha demostrado cómo el alumnado de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén se muestra satisfecho con la nueva reestructuración académica en el EEES, aun cuando manifiesta su indiferencia hacia el nuevo plan de estudios de su titulación. Así pues, parece que no todos los estudiantes universitarios valoran favorablemente el Espacio Europeo de Educación Superior (Bonil y González, 2009; Gutiérrez, 2009); en este sentido, Coterón, Franco y Gil (2012) demostraron que el alumnado no valora como positivos los cambios introducidos por el nuevo modelo europeo.

Además, centrados en la planificación docente, los estudiantes se muestran conformes con la labor realizada por estos profesionales, a pesar de mostrar sus inquietudes ante el desarrollo de asignaturas impartidas por varios profesores. De igual modo, Otero, Ferro y Vila (2012) han revelado cómo el nuevo marco europeo ha mejorado el grado de satisfacción de los alumnos respecto al profesorado; por su parte, Castaño *et al.* (2007) destaca, como consecuencia de la puesta en marcha del plan de convergencia, un aumento en la valoración de la labor del profesorado. En contraposición, Edwards, Donderis y Ballester (2005) revelan una escasa implicación de profesores y estudiantes universitarios en el proceso.

En cuanto a la convergencia de los planes de estudio, los participantes se muestran satisfechos con aspectos tales como el desarrollo del prácticum, el aprendizaje de la lengua extranjera o la movilidad entre estudiantes, aunque no valoran de manera tan positiva sus posibilidades de movilidad internacional, ni el que estos planes de estudio promuevan la inserción socio-laboral. Centrados en cuestiones vinculadas a la organización docente, los estudiantes muestran su desconocimiento del nuevo sistema de créditos europeos (ECTS) a la vez que manifiestan estar poco conformes con el número de convocatorias, con el calendario de exámenes y horarios establecidos oficialmente y con la adecuación del Plan de Acción Tutorial. Así, se corrobora el estudio de Leo y Cubo (2012) quienes ponen de manifiesto el desconocimiento del alumnado universitario ante sus posibilidades de movilidad entre estudiantes o el crédito ECTS; asimismo, consideran que dichas instituciones no poseen los recursos adecuados para ofrecer una educación de calidad.

Además, y en cuanto a la información académica del alumnado, éste muestra su disconformidad ante el conocimiento de los resultados de aprendizaje, así como las competencias definidas en cada una de las asignaturas del grado que cursan. Diseñar una formación universitaria con base en competencias (lo que implica reflexionar sobre la propia acción docente en cuanto a procesos de planificación, metodología didáctica y sistemas de evaluación)

ha supuesto un gran esfuerzo, desconocido hasta ahora, en el ámbito docente universitario (Olmos y Rodríguez, 2011; Poblete y Villa, 2011). En este mismo sentido, y con mayor preocupación, los estudiantes afirman haber recibido escasa información acerca de los nuevos planes de estudio, tanto por medios externos (radio, prensa, Internet, etcétera) como por parte de la propia institución. Estos resultados guardan relación con los aportados en la investigación de Font-Mayolas y Masferrer (2010), quienes afirman que la mayor parte de los estudiantes ha tenido conocimiento del proceso de convergencia europea a través de compañeros y medios de comunicación, y son pocos los que exponen haber sido informados por la propia universidad.

En referencia a las menciones de los grados, los alumnos muestran su conocimiento de las propuestas de especialización establecidas por la Universidad de Jaén, aunque consideran que éstas no son suficientes ni adecuadas y que, además, los planes de estudio no permiten una mayor especialización. En este sentido, tal y como postula Méndez (2008), los estudiantes no disponen de información suficiente acerca de la propia universidad y su rol como universitarios, repercutiendo de manera negativa en que este colectivo pueda adoptar el papel que se le atribuye dentro del proceso de convergencia europea.

Al analizar las diferencias entre los diversos niveles del alumnado encuestado, se destaca que son los alumnos recién matriculados en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Jaén los que muestran unas actitudes y percepciones más favorables hacia el nuevo proceso de convergencia europea. No obstante, existen aspectos en los que el alumnado con mayor experiencia en la propia institución posee una percepción más positiva que la de sus compañeros más noveles, tales como el fomento del trabajo autónomo, la importancia del tutor del prácticum, así como las menciones de especialización. En este sentido, tal y como exponen Calderón y Barruso (2007), consideran cómo en el Espacio Europeo de Educación Superior “es el alumno el que con su esfuerzo y su trabajo continuado debe adquirir los conocimientos y desarrollar las competencias y habilidades que le garanticen un exitoso futuro profesional”.

REFERENCIAS

- Álvarez Arregui, E., Álvarez García, M. C., Pascual, M. A., García, M. S., y Pérez, R. (2005). Retos del docente universitario en el contexto de una enseñanza virtual. En M. I. Lafuente (Coord.), *¿Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea?: historia, temas y problemas de la universidad* (pp.489-495). León, España: Actas del Congreso Internacional.

- Bonil, J., y González, N. (2009). *Bolonya: del conflicto a la participao. II Congreso Internacional Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad (UNIVEST)*. Girona, España: Universidad de Girona.
- Calderón, C., y Barruso, B. (2007). *La importancia de la planificación docente en el EEES. El caso de la asignatura Sistema Fiscal Español y Comparado en la USP-CEU. Anales de Economía Aplicada*. Recuperado el 2 de febrero de 2013, de: http://www.asepelt.org/ficheros/File/Anales/2007%20-%20Valladolid/A8%20y%2012_METODOLOGIA%20Y%20DIDACTICA%20DE%20LA%20ECONOMIA_EEES.pdf
- Castano, E., Benito, A., Portela, A., y Rodríguez, R. M. (2007). Repercusiones en los alumnos de primer curso de la implantación del Espacio Europeo. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 199-216.
- Coterón, J., Franco, E., y Gil, J. (2012). Opinión del alumnado sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 191-206.
- Edwards, M., Donderis, V., y Ballester, E. (2005). La participación del profesorado y de los estudiantes: factor clave para el éxito del proceso de convergencia. *Actas del XIII Congreso Universitario de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas*. Maspalomas, Gran Canaria.
- Escorcía, R. E., Gutiérrez, A. V., y Henríquez, H. J. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y Educadores*, 10(1), 63-77.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- ESU (2010). *Student centered learning: Time for a new paradigm in education*. European Students' Union.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educación Siglo XXI*, (24), 35-56.
- Font-Mayolas, S. (2005). Análisis del uso de la técnica de aprendizaje cooperativo del puzle en alumnos de la Licenciatura de Psicología. *Revista de Enseñanza de la Psicología: Teoría y Experiencia (REPE)*, 1(1), 9-17.
- Font-Mayolas, S., y Masferrer, L. (2010). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios respecto al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(2), 88-96.
- Froment, E., Kolher, J., Purser, L., Wilso, L., Davies, H., y Schurings, G. (2010). *EUA Bologna Handbook. Making Bologna Work*. Berlín, Alemania: EUA/RAABE.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (18), 66-77.
- García, C., y Salmerón, R. (2010). Adaptación de la metodología al EEES. Análisis de la opinión de los alumnos. *Estudios sobre educación*, (19), 237-260.
- González, M. T. (2008). Educación para la ciudadanía: implicaciones para el centro escolar como organización. En Sociedad Española de Pedagogía (Coord.). *Educación ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 277-298). Zaragoza, España: Sociedad Española de Pedagogía.
- Gutiérrez, M. (2009). La mayoría se impone en el aula. Una minoría secunda la huelga de los anti-Bolonia en un día que se cierra con una marcha sin incidentes. *La Vanguardia*, Sección Tendencias, pp. 22-23.
- Herrera, L, Lorenzo, O., y Rodríguez, C. (2008). Las tutorías en el Espacio Europeo de Educación Superior: valoración de su implementación en la titulación de Maestro. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 65-85.

- Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.). *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-178). Alicante, España: Editorial Marfil.
- Herrera, L., y Cabo, J.M. (2008). *Experiencias piloto de implantación del sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Reflexiones derivadas de su aplicación práctica en diferentes universidades españolas*. Granada, España: Editorial Comares.
- Herrera, L., y Enrique, D. (2008). Proyectos de innovación en tutorías en la Universidad de Granada: análisis de los instrumentos empleados. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-18.
- Iglesia, M. C. (2011). Adecuación del grado de desarrollo de la formación en competencias a la necesidad en el entorno laboral, según la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de educación*, 22(1), 71-92.
- Jacobs, B., y van der Ploeg, F. (2006). Guide to reform of higher education: A European perspective. *Economic Policy*, 21(47), 535-592.
- Leo, M., y Cubo, S. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior. Actitudes del alumnado de la Universidad de Extremadura. *Campo Abierto*, 31(1), 29-50.
- Méndez, C. (2005). *La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza aprendizaje en la universidad*. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 43-62.
- Méndez, R. M. (2008). Los jóvenes universitarios y su (des)orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES. *Educatio Siglo XXI*, (26), 197-224.
- Menéndez, O., de Paco, P., y Parrón, J. (2009). Aplicación de metodologías de enseñanza cooperativa en la titulación de Ingeniería Técnica de Telecomunicación. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(1), 31-37.
- Michavila, F., y Esteve, F. (2011). La llegada a la universidad: ¿oportunidad o amenaza? *Participación educativa*, (17), 69-85.
- Moreno, S., Bajo, M. T., Moya, M., Maldonado, A., Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada, España: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- Olmos, S., y Rodríguez, M. J. (2011). Perspectiva tecnológica de la evaluación educativa en la universidad. *Teoría de la Educación*, 23(1), 131-157.
- Otero, M. C., Ferro, C. y Vila, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del modelo del EEES. Análisis comparativo. *Hekademos: revista educativa digital*, (12), 35-42.
- Pascual, M. A. (2004). Reverse tiempo para un aprendizaje cooperativo entre estudiantes. En L. M. Villar (Coord.). *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp.231-244). Madrid, España: Pearson.
- Poblete, M., y Villa, A. (2011). SEBSCO, una experiencia alternativa para evaluar competencias. *Aula Abierta*, 39(3), 15-30.
- Rodríguez, R. (2009). El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(1), 20-30.
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Ruiz, C., y Oliveros, L. (2006). La opinión del alumnado de la Facultad de Educación (UCM) acerca de la metodología docente. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 29-48.
- Sander, P. (2005). La investigación sobre nuestros alumnos en pro de una mayor eficacia en la enseñanza universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1), 113-130.

- Sevillano, M. L. (2004). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje de calidad*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Tójar, J. C., y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (Coord.). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid, España: EOS.
- Tomusk, V. (2006). *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the periphery*. Dordrecht, Países Bajos: Springer.
- Villar Angulo, L. M., y De La Rosa, O. M. (2004). *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid, España: Pearson.
- Vlasceanu, L., y Conley, B. (2004). *Indicators for institutional and programme accreditation in higher/tertiary education. Studies on Higher Education*. Bucharest, Rumania: UNESCO-CEPES.

Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria¹

Fabio Enrique Barragán Santos

Resumen

Diseñar y validar criterios para transformar la didáctica relacionada con la producción de textos escritos en la educación básica primaria de la provincia de Guantán, Colombia, fue el objetivo general de esta investigación, desarrollada con la participación activa de docentes durante sus dos grandes etapas: diseño de los criterios y validación de los mismos en la práctica pedagógica cotidiana. Se adoptó la investigación acción para garantizar que los criterios se adecuaron al contexto, para lograr una validación en ambientes auténticos de clase y para establecer un vínculo perdurable entre docentes y criterios, más allá de la realización del proyecto. El principal resultado está constituido por 13 criterios didácticos, susceptibles de afinamiento y continua reflexión. También resultaron una red docente regional y algunas estrategias didácticas. Todo ello genera inquietudes para nuevas investigaciones relacionadas tanto con la didáctica de la producción escrita como con los impactos de los criterios en la escritura de los estudiantes.

Palabras clave

Didáctica, educación básica, producción de textos, investigación acción, escritura.

Criteria to transform the didactics of written text production in primary school

Abstract

The general objective of this research was to design and validate criteria to transform the didactics related to the production of written text in basic primary education in the province of Guantán, Colombia. This was developed with the active participation of teachers throughout two main stages: design of the criteria and their validation in everyday practical pedagogy. The action research approach was chosen in order to guarantee that the criteria were appropriate for the context and to demonstrate the validity in authentic classroom settings and establish a durable link between teachers and criteria beyond the execution of the project. Thirteen didactic criteria constitute the main result, susceptible to further polishing and reflection. The project also resulted in a regional network of teachers

Keywords

Didactics, basic education, production of texts, action research, writing.

1. Esta investigación se llevó a cabo con el apoyo de Colciencias y Unisangil.

Recibido: 22/marzo/2013
Aceptado 27/abril/2013

and some didactic strategies. All this raises concerns for new research, related not only to the didactics of writing but also to the impacts of criteria in the writing done by students.

Introducción

Hay que comenzar diciendo que fueron la necesidad y el interés de transformar las prácticas pedagógicas y, así, la cotidianidad del aula en torno a la producción escrita los que generaron esta investigación desarrollada entre 2010 y 2012 en la provincia de Guantán, Colombia.² El estudio se llevó a cabo con apoyo de Colciencias y la participación protagónica de un centenar y medio de docentes de educación básica primaria, en un ejercicio de articulación entre quienes viven diariamente la educación de niños y niñas (los maestros de escuela) y quienes investigan tal vivencia desde la educación superior. Los segundos “tomaron distancia” sin bajar el brazo, sin retirar la mano del hombro de los primeros, manteniendo no solo el contacto, sino el vínculo.

La concepción misma de producción de textos escritos y de transformación pedagógica fueron pilares de este proceso de investigación acción. Por lo tanto, como se especificará más adelante, el estudio y la reflexión, además de la práctica, fueron actividades prioritarias y permanentes de los investigadores y maestros que participaron.

El verbo con el cual concluye el párrafo anterior (participar) se vivió durante todo el proceso de investigación en sentido pleno, pues los maestros contaron con diversos escenarios en los que sus voces fueron escuchadas y consideradas seriamente en las decisiones que repercutieron en el diseño y la validación de los 13 criterios didácticos que constituyen el resultado esencial del presente estudio.

Situación problemática abordada

El aumento del analfabetismo funcional, es decir, la ineptitud que presentan alumnos escolarizados normalmente para resolver cuestiones elementales relacionadas con la lengua escrita, la estrecha relación entre dificultades de lenguaje y fracaso escolar, y la observación directa de jóvenes y adolescentes incapaces de salir airosos de situaciones cotidianas que implican una cierta elaboración intelectual, tiene que obligarnos a pensar que hay algo en la escuela que no funciona como debería hacerlo. (Cassany, Luna y Sanz, 2005, p. 11)

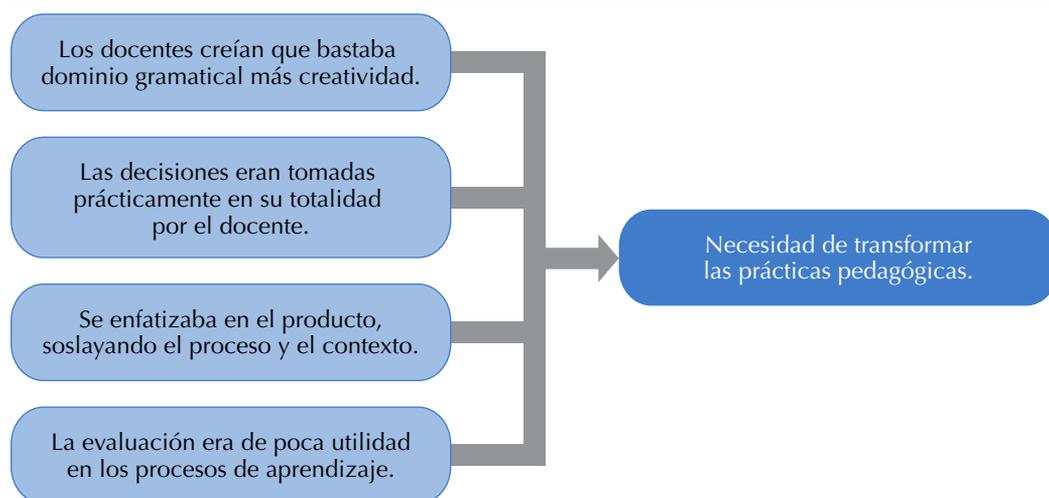
2. Agrupación de 18 municipios del sur del departamento de Santander.

El grupo de investigación Tarepe (Taller de Reflexión Pedagógica de Unisangil) ha compartido este planteamiento de los autores citados respecto a la responsabilidad de la escuela en las deficiencias escriturales de los estudiantes. Por ello, se ha esmerado en desarrollar una línea de pedagogía de la producción escrita enfocada principalmente en el actuar de los docentes, más que en las conocidas deficiencias de los estudiantes. En concordancia con esto, el objetivo de la investigación a la que corresponde este artículo fue: “diseñar y validar criterios didácticos para transformar la pedagogía de la producción escrita en Básica Primaria de la provincia de Guanentá”.

Previamente, en las prácticas pedagógicas de la misma población se encontraron características que mostraban apegos a las pedagogías tradicionales del lenguaje que no favorecían el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

No se enumerarán aquí todas aquellas características, pero se presentarán algunas que adquirieron cierta relevancia al configurar la problemática de la investigación que se expone (gráfica 1).

Gráfica 1. Algunas características de las prácticas pedagógicas que justificaron la propuesta de transformación.



Fuente: elaboración del autor.

Una creencia arraigada

Crear que para ser buenos escritores basta con tener un alto dominio gramatical y creatividad es una convicción de muchos de los docentes consultados. No es solo una consecuencia de haber sido educado con estas creencias, sino también producto de pertenecer a una sociedad que las avala y refuerza, pese a su ineficiencia. Existen

padres de familia, profesionales y educadores que defienden con vehemencia la perpetuidad de la educación que recibieron, aunque ellos mismos no se consideren escritores competentes. Sin subestimar la necesidad del dominio gramatical, es pertinente aclarar que los usuarios de la lengua suelen dominar las reglas que les resultan más útiles cotidianamente, aunque a veces no sepan dar cuenta de ellas. Además, un elevado nivel de dominio gramatical no es garantía de buena escritura (Cassany, 2005).

Por su parte, la creatividad, en cuanto a escritura se refiere, se halla culturalmente muy ligada a la inspiración. Es posible que se trate de una búsqueda de causalidad divina en toda actividad humana, que se convierte en fatalidad divina también, a la manera: “Dios no me dio ese don, la inspiración no me llega”. Ante esto, ya escritores (literatos, académicos, periodistas, etcétera) han aclarado que sí resulta importante una dosis de inspiración (entendida como una disposición plena para el acto creativo), pero que ésta no basta, porque se requiere práctica, técnica, disciplina y trabajo, especialmente ante obras de gran envergadura (Vásquez, 2009; Barragán Santos, 2010; Vargas Llosa, 2011).

Por supuesto, la creatividad y la gramática son necesarias, pero es indispensable, además, entender que no bastan. Por más arraigada que se halle esta creencia, y pese al aval general de la sociedad, la realidad se le opone de manera contundente. Para ser un escritor competente, el dominio de la gramática y la creatividad son insuficientes. Hacen falta muchos otros elementos.

El docente decide

Los estudiantes necesitan aprender a resolver problemas retóricos; es decir, a identificar o elegir los temas, canales, propósitos, destinatarios y tipologías de los textos que han de escribir. Gracias a estos aprendizajes la escritura cobra mayor sentido para ellos y se van haciendo paulatinamente escritores más autónomos y competentes (Álvarez, 2010; Benítez, 2004; Cassany, 2005; Flower y Hayes, 1981; Finocchio, 2009; MEN, 1998a). Sin embargo, se halló que era común que los docentes siempre (explícita o implícitamente) tomaran tales decisiones respecto a los textos que producirían sus estudiantes. En estas aulas no se daba la discusión sobre los elementos que constituyen el problema retórico y, en consecuencia, no se escribía en el contexto de una situación retórica específica.

La hegemonía del producto

La consideración del texto (producto de la escritura) como objeto de la enseñanza puede ayudar a los estudiantes a configurar

una visión de globalidad respecto de los escritos y permitirles identificar las relaciones entre los elementos de esta unidad y las herramientas formales que las establecen, tales como conectores, signos de puntuación, etcétera (Camps, 2003). Además, puede servir al docente para identificar algunas fortalezas y debilidades de los estudiantes. No obstante, al agotar en el texto el aprendizaje de la producción escrita se lo considera un planisferio, en lugar de un poliedro; o sea, se reducen sus múltiples caras a una sola.

Hay muchos aspectos que el texto, por sí solo, no logra mostrar. Por ejemplo: las dudas que el estudiante experimenta mientras escribe y cómo las resuelve, los errores que comete y cómo los corrige, los cambios que se dan en sus ideas desde que concibe el texto hasta que lo da por terminado y las consultas que realiza. Según Lomas y Osoro (1998), este énfasis en el análisis de las estructuras textuales y las características formales del texto, enfoque predominante por mucho tiempo, fue enriquecido y confrontado posteriormente por medio de consideraciones relacionadas con los vínculos del autor con el texto (proceso), con los aspectos sociales y culturales en los que se desarrolla el acto de la escritura (contexto), y con la finalidad, las interacciones entre escritor y lectores y las formas específicas de usar el lenguaje. Se halló vigente y robusta la preocupación prioritaria por el texto. El proceso de producción no estaba en el imaginario de los docentes y las consideraciones del contexto y de la actividad discursiva eran casi nulas también.

La evaluación casi inútil

El decreto 1290 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009) (reconfortante para algunos docentes, decepcionante para otros), en su artículo tercero, que establece los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, determina como uno de estos propósitos: “suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo” (p. 1).

Dicho más ampliamente, lo que este precario, pero acertado, referente significa es que la evaluación de los estudiantes debe servir para direccionar las acciones pedagógicas de los docentes. Obviamente, se queda corto en muchas cosas, pero lo importante aquí es resaltar que, si la evaluación cumpliera al menos este objetivo, ya se habría dado un paso gigante en la transformación pedagógica.

Lamentablemente, el panorama encontrado evidenció que la gran mayoría de los textos escritos por los estudiantes en sus cuadernos nunca fueron evaluados y muchas de las producciones escritas realizadas en hojas sueltas jamás volvieron a manos de

sus autores. Para empeorar este panorama, en una buena parte de los escritos que sí fueron evaluados, tal evaluación no pasó de ser un visto bueno, un número, un juicio valorativo, una carita feliz. Afortunadamente, se encontraron también algunos textos que fueron evaluados de manera minuciosa y volvieron a los estudiantes con visibles huellas de ello. Lamentablemente, casi todo lo que les corrigieron fue ortografía y caligrafía.

Algunos referentes teóricos

Se dio en Colombia una coyuntura educativa expresada, oficialmente, con la Ley 115 (MEN, 1994). En cuanto a Lengua Castellana, esta coyuntura se manifestó de manera explícita en los lineamientos curriculares (MEN, 1998b), cuyo aspecto fundamental fue el trazado de un nuevo enfoque (el semántico-comunicativo con énfasis en la significación) que influyó, desde luego, en las evaluaciones masivas y posteriores políticas y decretos. Pérez Abril (1999) dijo que, en las nuevas pruebas masivas en Colombia, se estaba buscando “evaluar más allá del conocimiento lingüístico y las reglas gramaticales y ortográficas, aspectos que definen la competencia lingüística, pero que no agotan el trabajo pedagógico en el aula” (p. 53).

En adelante, muchas voces expertas colombianas han adicionado aportes significativos a estos lineamientos y los han cuestionado, también. No obstante, las propuestas incluidas en ellos no fueron del todo una novedad hecha en Colombia. En el contexto internacional, la tendencia a centrar la pedagogía de la lengua materna en el estudio de la gramática ha sido cuestionada firmemente desde mediados del siglo XX y reemplazada por tendencias enfocadas en otros aspectos, como los procesos cognitivos vinculados al proceso de producción escrita, la función comunicativa del lenguaje y el contexto en que el discurso ocurre.

Diversos investigadores y pedagogos se han entregado a la tarea de transformar la pedagogía de la escritura. Cassany (2005), por ejemplo, advirtió claramente que, al enfocarse en la enseñanza de la gramática, “el resultado son unos estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto largo” (pp. 98-99). Para él, un escritor además de trabajar por la corrección gramatical de su escrito también lo debe hacer por la adecuación, la coherencia y la cohesión del mismo.

McCormick (1986) y Jolibert (2002) comparten con Cassany (2005) planteamientos fundamentales respecto a la necesidad de transformar la pedagogía de la escritura. Además, los tres hablan de ésta como un proceso recursivo que implica al menos tres etapas (planeación, construcción de borradores y revisión) y plantean la necesidad de que los docentes se esmeren para que sus

prácticas pedagógicas apunten a los procesos de producción escrita, no sólo a los resultados. Es decir, no sólo al texto final, sino también a los borradores, las notas, las lecturas de borradores, la búsqueda de información y la planeación. Estas ideas se suman a los lineamientos ministeriales y hacen parte de las implicaciones que tiene asumir la transformación de las prácticas pedagógicas relacionadas con la producción escrita.

Por su parte, construir la significación –aspecto de suma relevancia– sólo es posible cuando la escritura tiene sentido para los estudiantes.

Las prácticas convencionales llevan, sin embargo, a que la expresión escrita se confunda con la posibilidad de repetir fórmulas estereotipadas, a que se practique una escritura fuera de contexto, sin ninguna función comunicativa real . . . esta expresión escrita es tan pobre y tan desafortunada que incluso quienes llegan a la universidad presentan serias deficiencias. (Ferreiro, 1993, p. 27)

En cuanto a los criterios didácticos, que constituyen el objetivo de esta investigación, el referente más importante que se encontró es el “Decálogo didáctico de la composición escrita”, de Daniel Cassany (2001). Este se refiere a los papeles del aprendiz y del docente en procesos de producción escrita en el aula; y, aunque el autor no llama criterios a los 10 lineamientos que propone, claramente configuran orientaciones que ayudan a resolver interrogantes del quehacer del docente en el aula. Es decir, influyen en sus decisiones y acciones, las determinan de alguna manera.

Esta investigación, inevitablemente, se enmarca en la mencionada coyuntura de superar una pedagogía de la escritura basada en el aprendizaje de la gramática, para erigir otra, con sentido para los estudiantes, que les permita producir textos significativos y adecuados a sus propios contextos, frente a sus propias y múltiples necesidades. Textos que les ayuden, finalmente, a participar en la comunidad global escrita, a acceder al conocimiento y a producirlo, a desarrollar su pensamiento y manejar sus emociones, a comunicarse efectiva y asertivamente... a vivir la escritura como una práctica significativa.

El término “transformación” juega un papel definitivo, porque determina la manera de construir y asumir los criterios didácticos. Es decir, se trata de criterios *para transformar*. Pedagógicamente hablando, transformarse es esencialmente evolucionar basándose en la reflexión. O sea, que las transformaciones pedagógicas son una especie de cambios que requieren estar convencido (fruto de la reflexión) y pasar a otra forma más evolucionada, más afinada, de favorecer el aprendizaje.

Transformar, sin embargo, no significa romper con lo hecho hasta el momento ni descalificarlo, ya que “la innovación

tiene sentido cuando forma parte de la historia del conocimiento pedagógico, cuando al mismo tiempo retoma y supera lo anteriormente producido” (Lerner, 2001, pp. 43-44). Se propone, entonces, que reflexionar acerca de la transformación pedagógica resulta imprescindible para el compromiso de los docentes. Es muy probable que un docente que no ha reflexionado sobre sus prácticas no las transforme significativamente; aunque repita secuencias, discursos o procedimientos más evolucionados gracias a algún tipo de capacitación. En palabras de Pérez y Vives (2011):

La reflexión lleva al desapego, a la apertura, a desempeñar la mano para soltar las verdades y las certidumbres que las acompañan, a dudar de ellas, a considerar otros puntos de vista y a cambiar de observatorio para dirigir la mirada. La reflexión sobre la propia práctica docente conduce a su interpelación, a su cuestionamiento y consecuentemente a problematizarla . . . para cambiar de rumbos y para introducir nuevas relaciones o introducir transformaciones. (p. 5)

Ya se ha establecido en diversos estudios colombianos que hay muchos aspectos susceptibles de transformación. Por ejemplo, en un trabajo realizado por Jurado y Bustamante (1996) se encontró que “desde [el] primer grado los niños son sometidos a programas repetidores y mecánicos con los que se considera que pueden aprender a leer y escribir” (p. 57). En estas prácticas el sentido poco importa.

También un grupo de investigadoras, lideradas por Gloria Rincón (1999), cuando abordaron el Programa de mejoramiento docente en lengua materna en el Valle del Cauca, encontraron, entre otras cosas, que “cuesta trabajo la revisión crítica de los textos que producen los niños. . . . Se tiende al activismo . . . No hay tiempo, ni se sabe cómo hacer la reflexión y el análisis de los textos de los niños” (p. 35).

Precisamente, este tipo de hallazgos motivaron la creación de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, que cada año se encuentra en un taller nacional. A éste concurren todos sus nodos, luego de haber realizado encuentros regionales de divulgación y reflexión. Esta red ha articulado muchas experiencias nacionales que apuntan hacia una transformación de la pedagogía de la producción escrita. Por ejemplo, en el taller nacional de 2010, las ponencias de Taborda; López; y Heradia confirman que los docentes –a través de la pedagogía por proyectos y las secuencias didácticas– intentan transformar sus prácticas pedagógicas. Además, esta red se articula con la Red Latinoamericana para la Mejoría de la Formación Docente en Lenguaje, donde también se han desarrollado experiencias transformadoras en el campo de la pedagogía de la escritura,

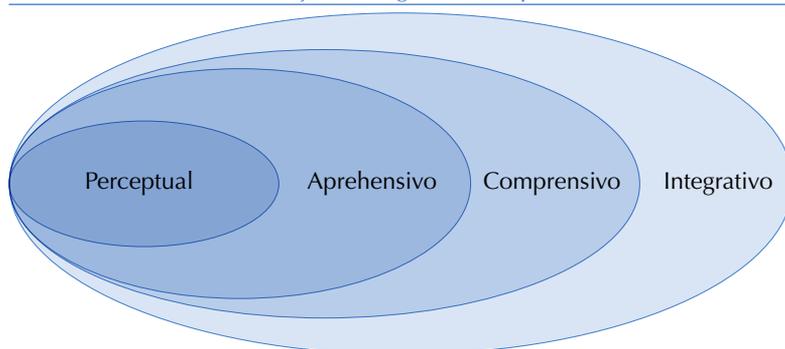
como las que presentaron, en 2009, las ponencias de Cirilo; Ortiz; Casarín, Bissoloi y Sciarra; y Carvajal y Ortiz.

Este contexto nacional e internacional es de suma importancia, porque ha permitido entender que se ha logrado un alto nivel de concientización en el gremio de los docentes, y en el de los investigadores, respecto a la urgencia de transformar la pedagogía de la escritura, y la del lenguaje en general. Además, se justifica así la necesidad de la apertura conceptual que se mantuvo durante la construcción de los criterios didácticos, entendida (la apertura) como una disposición a considerar e incorporar experiencias y teorías de diversas índoles y enfoques, confrontándolas para consolidar una propuesta transformadora adecuada a la población de la provincia de Guanentá.

La senda metodológica

El grupo Tarepe ha desarrollado esta línea de investigación en el marco del enfoque holístico, que establece cuatro niveles de conocimiento, como puede verse en la gráfica 2: perceptual, aprehensivo, comprensivo e integrativo (Hurtado, 2002). Los precedentes de este proyecto ocurrieron en los niveles perceptual y aprehensivo; y este proyecto se ubica en el nivel comprensivo, más exactamente en el estadio propositivo, porque los criterios didácticos son una propuesta validada. Por lo tanto, la línea de investigación seguirá su curso en el nivel integrativo, transformando las prácticas pedagógicas de los docentes y evaluando el resultado de tal transformación en la producción escrita de los estudiantes.

Gráfica 2. Niveles de los objetivos según el enfoque holístico.



Fuente: Hurtado, 2002.

Se eligió la investigación acción (IA), principalmente, porque la validación de los criterios didácticos en la práctica requería

vincular a los docentes activos en el contexto de la provincia guantentina y porque se tuvo la certeza de que, al vincularlos desde el mismo diseño de los criterios didácticos, se lograría concientizarlos respecto de la problemática y su compromiso en la transformación de sus prácticas pedagógicas, incluso posterior al estudio.

Durante los dos años que duró la realización del proyecto (de febrero de 2010 a febrero de 2012) pudieron confirmarse tres aspectos que Fals Borda (2007) llamó definitorios de la investigación acción. Primero, la pertinencia y la originalidad de la propuesta; segundo, los cambios en las actitudes y las relaciones de los investigadores y la población (los docentes); y tercero, el sentido colectivo de la experiencia.

Especialmente para conseguir estos dos últimos aspectos se requería favorecer y asegurar la participación de docentes de distintos contextos de la provincia de Guantán. Por esta razón los 18 municipios que la conforman se distribuyeron en seis núcleos geográficos, según su cercanía y el número de docentes que agrupaban (cuadro 1). También se identificaron tres estratos según la naturaleza de las instituciones educativas: docente de centro educativo rural, docente de colegio público urbano y docente de colegio privado.³

Cuadro 1.

Organización de los docentes inscritos por núcleos geográficos.

Núcleo 1	Núcleo 2	Núcleo 3	Núcleo 4	Núcleo 5	Núcleo 6
San Gil	Charalá	Valle de San José	Cabrera	Mogotes	Aratoca
	Encino	Pinchote	Barichara	Onzaga	Jordán Sube
	Ocamonte	Curití			
	Coromoro	Páramo	Villanueva	San Joaquín	Cepitá
32 docentes	34 docentes	39 docentes	10 docentes	17 docentes	19 docentes
Gran total: 151 docentes.					

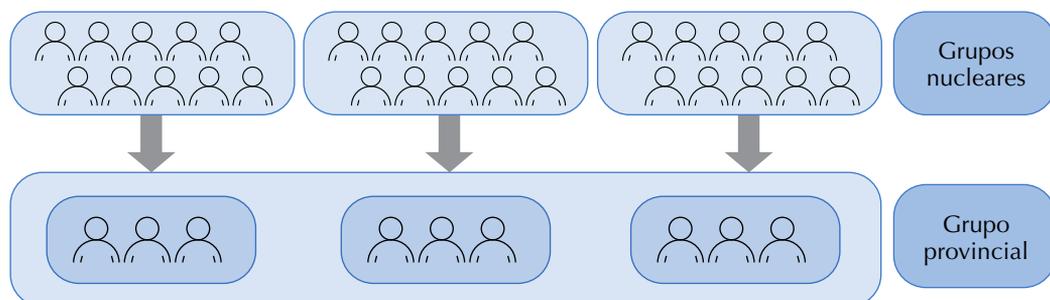
Fuente: elaboración del autor. En cada núcleo se inscribieron docentes de todos los estratos que en él se presentaban.

Inicialmente se presentó el proyecto en todos los núcleos y se invitó a los docentes a participar en él. 151 docentes se inscribieron voluntariamente. Al conjunto de docentes de cada núcleo se le denominó Grupo nuclear y se le asignó un investigador como acompañante permanente. Además, se eligió en cada núcleo a un

3. Solo en los municipios de San Gil, Villanueva y Barichara se encontraron colegios privados que ofrecieran Básica Primaria.

delegado de cada uno de los estratos que en él se presentaban. Así, se conformó un conjunto de 13 docentes denominado Grupo provincial (gráfica 3).

Gráfica 3. Instancias de participación de los docentes.



Fuente: elaboración del autor.

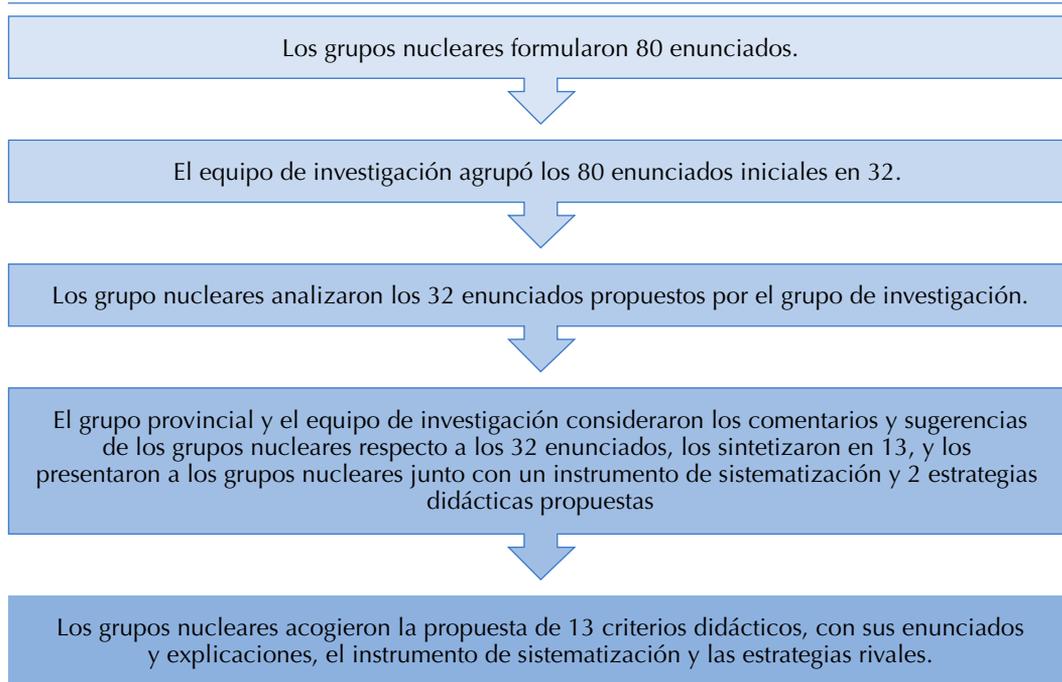
Si bien, como Fals Borda (2007) lo afirma, en la IA “la metodología depende siempre de las circunstancias y de la cultura de las comunidades y de la paciencia y de la resistencia de los investigadores” (p. 11), en esta investigación se asumió una dinámica cíclica de tres fases: “la reflexión sobre un área problemática; la planeación y ejecución de acciones alternativas para mejorar la situación problemática, y la evaluación de resultados, con miras a emprender un segundo ciclo o bucle de las tres fases” (Restrepo, 2003, p. 93).

Tales fases se desarrollaron a lo largo de las dos grandes etapas –cada una de aproximadamente un año– en las que se llevó a cabo el proyecto (diseño y validación); las cuales se expondrán a continuación.

Etapa de diseño

Tal como se aprecia en la gráfica 4, en una primera instancia, en los grupos nucleares se reflexionó respecto de la situación problemática y se formularon enunciados que explicitaran qué debía hacerse y qué no para transformar aquella situación; así como por qué debía transformarse. Al finalizar las seis sesiones (una en cada núcleo) se obtuvieron 80 enunciados.

Enseguida, el equipo de investigación agrupó esos enunciados iniciales según sus afinidades en un nuevo conjunto de 32 enunciados que se presentaron nuevamente a los grupos nucleares, en donde se evaluaron y se corrigieron, según los siguientes criterios que garantizaban las condiciones iniciales:

Gráfica 4. Proceso de diseño de criterios didácticos.

Fuente: elaboración del autor.

- ▶ Corresponde con las conclusiones de la reflexión realizada o con una necesidad demostrada científicamente.
- ▶ Indica acciones a realizar.
- ▶ Presenta acciones a evitar.

Continuando con la secuencia representada en la gráfica 4, en varias sesiones en profundidad,⁴ el grupo provincial y el equipo de investigación analizaron los 32 enunciados, teniendo en cuenta la evaluación que los docentes habían realizado en los grupos nucleares. Enseguida, considerando el análisis efectuado, añadieron cuatro criterios de evaluación de los enunciados a los tres que se habían empleado anteriormente:

- ▶ Su redacción es clara.
- ▶ Su extensión es adecuada para que los docentes se apropien de él y lo incorporen a su práctica.
- ▶ Corresponde con las prácticas de producción escrita en el nivel básico primario.

4. Se denominó “sesión en profundidad” a la reunión de un grupo de personas con la intención de tratar profundamente un tema, discutir sobre información recolectada, estudiar referentes teóricos, analizar resultados, etcétera.

- ▶ Es posible cumplirlo en los contextos educativos de la provincia.

En esta instancia se concluyó que los enunciados eran muchos y la extensión de cada uno resultaba desfavorable para su recordación. Por estos motivos, se agruparon según sus afinidades conceptuales, para lo cual el grupo provincial y el equipo de investigación realizaron jornadas de estudio de referentes teóricos más intensas que las que hasta entonces se habían llevado a cabo. El resultado: los 32 enunciados se sintetizaron en 13.

No obstante, los docentes e investigadores acordaron que esta síntesis de contenido podría sacrificar algo del sentido de los criterios, razón por la cual se consideró necesario agregar a cada enunciado una explicación detallada.

Terminadas estas sesiones, como puede verse en la gráfica 4, el equipo de investigación preparó dos estrategias didácticas⁵ y un instrumento de sistematización para validar los criterios. Este material se propuso a los docentes durante encuentros con los grupos nucleares.

En estos encuentros, finalmente, se aceptaron los 13 criterios para validación, las dos propuestas didácticas y el instrumento de sistematización. Todo esto se agrupó en una bitácora, de la cual se entregó un ejemplar a cada docente.

Metamorfosis de un criterio didáctico

Para complementar las ideas expuestas anteriormente se elaboró el cuadro 2, en el que se demuestra cómo un enunciado inicial fue afinándose hasta quedar incluido en uno de los 13 criterios didácticos definitivos.

Etapa de validación

En esta etapa, esencialmente, se validaron los criterios didácticos aplicados a las estrategias que los docentes eligieron. A continuación se expondrá la secuencia de acciones correspondientes a esta etapa, con apoyo en la gráfica 5.

5. Estas dos estrategias se denominaron: “Diarios de muñecos viajeros” y “El dragón roba juguetes”. La primera, consiste en muñecos que los estudiantes llevan a casa durante un día, cada muñeco tiene un diario en el que los alumnos registran sus anécdotas con el visitante. La segunda es un juego de roles en el que un grupo de estudiantes hace de dragones y el otro está constituido por niños a quienes los dragones les han robado sus juguetes; se establece una correspondencia entre ambos grupos con la finalidad de que los dragones devuelvan los juguetes a los niños.

Cuadro 2.**Proceso de construcción y afinamiento de un enunciado.**

No debemos cohibir al alumno de sus escritos por su forma incorrecta de presentación.	Enunciados iniciales propuestos por los docentes en los primeros encuentros nucleares.
No utilizar expresiones que bloqueen al alumno como: “está feo”, “no está bien”, “horrible”, “está mal”, etcétera.	
No someter a críticas mal intencionadas la producción de los estudiantes.	
En la producción de textos literarios se valorará cualitativamente su capacidad imaginaria, no rechazaremos ningún texto por insignificante que nos parezca.	
↓	
La evaluación en la producción de textos escritos cumple la misión de orientar al autor en el proceso de escritura (planear, construir, revisar y reconstruir); por esta razón evaluaremos de manera cualitativa todas las etapas del proceso y evitaremos emitir juicios que descalifiquen o desanimen a los autores.	Enunciado reconstruido por los investigadores para agrupar los anteriores; luego aprobado por los grupos nucleares.
↓	
Evaluaremos de manera cualitativa todas las etapas del proceso de escritura, insistiendo en resaltar los aciertos y progresos de los estudiantes.	Enunciados reconstruidos por el grupo provincial y luego agrupados en el criterio 10.
Evaluaremos la producción de textos escritos de acuerdo con los objetivos pedagógicos establecidos.	
Evaluaremos todos los aspectos que componen un texto escrito.	
Fomentaremos la autorevisión en todo el proceso de producción textual.	
Evaluaremos las producciones intermedias de manera permanente.	
↓	
Evaluaremos de manera cualitativa y permanente todo el proceso de escritura, insistiendo en resaltar los progresos de los estudiantes y acudiendo a la autoevaluación y a la coevaluación.	Enunciado final publicado como criterio 10.

Fuente: elaboración del autor.

En primer lugar, se conformó un grupo de 28 docentes para desarrollar la sistematización de la estrategia didáctica. Este grupo incluyó docentes de todos los núcleos y todos los estratos que se ofrecieron voluntariamente y fueron registrando por escrito, en su bitácora, las respuestas a interrogantes respecto a cada una de las clases correspondientes a su estrategia (bien fuese una de las dos propuestas por el equipo de investigación, u otra, en algunos casos de propia autoría). Dichas interrogantes fueron:

- ▶ Descripción de las actividades.
- ▶ ¿Las actividades estuvieron bien enfocadas? ¿Corresponden con los objetivos pedagógicos que me tracé? ¿Qué obstáculos se presentaron para su desarrollo?

Gráfica 5. Proceso de validación de criterios didácticos.

Fuente: elaboración del autor.

- ▶ ¿Cómo reaccionaron los estudiantes?
- ▶ ¿Cuál fue mi papel en las actividades? ¿Qué cambios noto en mi rol y en la actitud de mis estudiantes respecto a mí?
- ▶ ¿Cómo escribieron los estudiantes? ¿Qué cambios apreció en su proceso de escritura y en su actitud hacia tal proceso?
- ▶ ¿Qué procedimientos e instrumentos de evaluación utilicé? ¿Cuáles fueron los resultados?
- ▶ ¿Cómo son los avances de los estudiantes? ¿Qué cambios se dan en los borradores y los textos finales, y qué progresos entre un avance y el otro?
- ▶ ¿Hicimos algo para divulgar los escritos finales? ¿Qué cambios se presentan en la actitud de los estudiantes hacia sus productos, hacia su publicación y hacia sus compañeros, como escritores?
- ▶ Otros comentarios.

El equipo de investigadores leyó, permanentemente, estos registros durante un periodo aproximado de ocho meses. Y, como se aprecia en la gráfica 5, durante este lapso los docentes fueron

visitados por un investigador en dos ocasiones. En cada visita los investigadores registraron sus observaciones en la clase y recopilaron información. Tomaron fotografías de cuadernos, escritos, bitácoras y demás material que sirviera de evidencia de las actividades; grabaron en video a los estudiantes y a los docentes en sus actividades; y realizaron algunas entrevistas.

Al final del primer ciclo de visitas a docentes se llevaron a cabo sesiones en profundidad con los grupos nucleares; es decir, otra vez con los 151 docentes inscritos. Allí, quienes estaban sistematizando su estrategia expusieron su experiencia y una autoevaluación del cumplimiento de los criterios didácticos. En ella respondieron, sobre cada criterio, si lo habían cumplido plenamente, en parte, o no lo habían cumplido. Los demás docentes cooperaron en la evaluación del cumplimiento de los criterios didácticos, según la exposición de sus colegas y con apoyo en las grabaciones de video realizadas por los investigadores en las visitas.

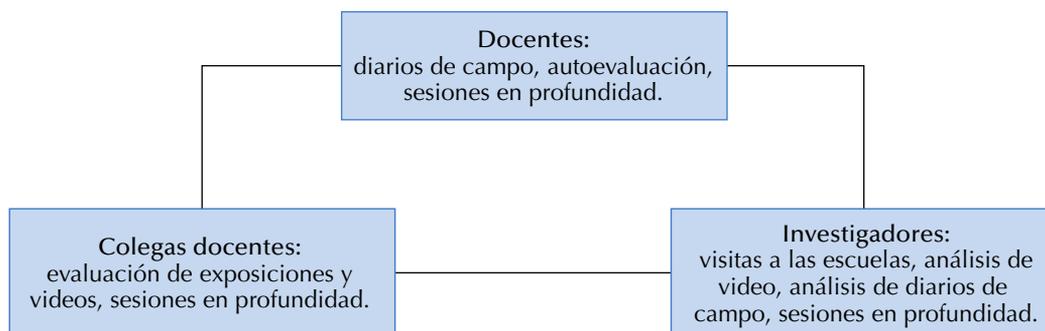
Al finalizar estas sesiones en profundidad, en cada núcleo se habían establecido las dificultades que existían para cumplir algunos criterios y las directrices que los docentes debían tener en cuenta para mejorar la aplicación. Sin descartar, por supuesto, la posibilidad de eliminar o reconstruir algún criterio didáctico.

Inició, un par de meses después, el segundo ciclo de visitas de los investigadores a los docentes, para dar seguimiento a las recomendaciones de los grupos nucleares. Otra vez registrando lo observado y recopilando información.

Concluido este periodo de sistematización y visitas, el equipo de investigadores trabajó en el análisis de la información recolectada y convocó a los 28 docentes que sistematizaron su experiencia a una nueva junta o sesión. En ésta se analizó cada uno de los criterios didácticos, su claridad, su pertinencia, su factibilidad y los efectos percibidos hasta el momento en las competencias de los estudiantes, entre las cuales sobresalen:

- ▶ Alta motivación para producir y divulgar.
- ▶ Disposición para buscar información antes de escribir y para planear y realizar varios borradores de un texto.
- ▶ Mejoría de la caligrafía, la ortografía y la adecuación de los textos.
- ▶ Menor fracaso en las tareas de producción escrita y aumento de la confianza en sus capacidades.
- ▶ Participación en la evaluación de sus textos y los de sus compañeros.
- ▶ Desarrollo de la capacidad para resolver problemas retóricos.

Basado en todo lo realizado en esta etapa, que equivale a una triangulación propia del estudio cualitativo (gráfica 6), en esta

Gráfica 6. Triangulación para validar los criterios didácticos.

Fuente: elaboración del autor.

última sesión en profundidad se validaron los 13 criterios con algunos ajustes de redacción. Finalmente, como puede observarse en la gráfica 5, los 13 criterios validados se ratificaron en una junta de divulgación realizada en cada núcleo.

Resultados

Obviamente, el principal resultado fueron los 13 criterios didácticos, cuyos enunciados se enlistarán líneas abajo. Sin embargo, también hay que mencionar por lo menos dos aspectos más: primero, que el proceso sirvió para fortalecer lazos entre los docentes y gestar una red local,⁶ de la cual surgieron 11 ponencias presentadas en el Primer Encuentro de Transformaciones e Investigaciones en Pedagogía del Lenguaje (Encuentro TIPLE), realizado en San Gil; y, segundo, que el trabajo de validación de los criterios favoreció el perfeccionamiento de las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes, algunas de las cuales hoy siguen implementándose.

A continuación, los enunciados de los 13 criterios didácticos, con la aclaración de que éstos pueden resultar insuficientes para comprender las implicaciones didácticas y los fundamentos que los sostienen. Si se presentan aquí únicamente los enunciados se debe a cuestiones de brevedad.

1. Nos trazaremos objetivos pedagógicos que tengan en cuenta las demandas de producción escrita propias del sistema escolar y las que provienen del exterior de la escuela.
2. Construiremos objetivos pedagógicos enfocados en el desarrollo de las competencias comunicativas de los

6. La Red Santandereana de Docentes Transformadores (Red Hormiga).

- estudiantes, considerando que dicho desarrollo es un proceso heterogéneo.
3. Diseñaremos estrategias pedagógicas que integren lectura y oralidad en la producción de textos escritos y que involucren también diversas áreas curriculares.
 4. Concertaremos con los estudiantes: temas, destinatarios, canales, tipologías y propósitos comunicativos de sus textos, al iniciar el proceso de escritura.
 5. Fomentaremos en los estudiantes el hábito de planear el contenido y la estructura de sus escritos y les brindaremos herramientas para tal fin.
 6. Realizaremos producciones escritas en presencia de los estudiantes y también con ellos.
 7. Desarrollaremos en los estudiantes el criterio de selección y uso de la variedad de fuentes de información en el proceso de la producción escrita, incluyendo su entorno familiar y social.
 8. Realizaremos estrategias lúdicas para el desarrollo de la producción escrita de los estudiantes.
 9. Vincularemos a las familias y otros agentes educativos, cada vez que sea posible y conveniente, en las estrategias pedagógicas relacionadas con la producción escrita.
 10. Evaluaremos de manera cualitativa y permanente todo el proceso de escritura, insistiendo en resaltar los progresos de los estudiantes en sus competencias comunicativas y acudiendo a la autoevaluación y la coevaluación.
 11. Diseñaremos criterios de evaluación correspondientes con nuestros objetivos pedagógicos y se los daremos a conocer oportunamente a los estudiantes y a sus padres de familia.
 12. Ofreceremos oportunidades para dar a conocer a la comunidad educativa los textos escritos por los estudiantes.
 13. Mantendremos una actitud atenta y respetuosa, que nos permita reconocer y favorecer aptitudes y talentos.

Conclusiones

La investigación acción fue un enfoque metodológico muy adecuado. Gracias a ella se logró configurar una propuesta didáctica original y pertinente, de sentido colectivo (por lo que la redacción de los enunciados se hizo en primera persona del plural). Además, en el proceso se produjeron cambios trascendentes en las acciones y las relaciones de los investigadores y los docentes, generando un ambiente de camaradería y equipo.

Los 13 criterios desbordan la educación básica primaria y son transferibles a otros niveles de educación, como se ha podido demostrar con exploraciones individuales (que no se han investi-

gado aún) realizadas por docentes de secundaria y por algunos investigadores en sus clases de educación superior. En el nivel de pregrado y posgrado también hay, por lo tanto, insatisfacciones de los docentes respecto a la escritura de los estudiantes, como también aspectos didácticos a transformar (Carlino, 2005; Silva, 2010).

Estos criterios son un aporte importante para transformar la didáctica de la producción escrita, pero hay que advertir que no se agota con ellos el camino. Se requiere que los docentes estén dispuestos a discutirlos, a reflexionar sobre ellos y sobre las transformaciones que producen en las aulas. Se podría pensar en agregar criterios o reformarlos.

Al respecto, es posible que las redes, constituidas voluntariamente por docentes de perfil transformador, se conviertan en oportunidades invaluable para la construcción de saber pedagógico (Martínez, 2008). Ese carácter formativo de la red es crucial para que los resultados de esta investigación repercutan en las prácticas de los docentes; por ello, los lazos entre el equipo de investigadores y la Red Santandereana de Docentes Transformadores (Red Hormiga) se mantienen y se canalizan como oportunidad de liderazgo en el gremio.

Sin embargo, se sabe que aún quedan muchos docentes que se resisten a acoger este tipo de propuestas transformadoras. Esta es una limitante para que los criterios tengan un impacto en las prácticas pedagógicas y, por ende, en la producción escrita de los estudiantes. Hay que continuar esforzándose por avivar el espíritu transformador que de alguna manera se generó durante el proyecto, aprovechando las experiencias y los testimonios de los docentes que se vincularon; como el caso de González:

Algo que noto que cambió en mi práctica pedagógica ha sido el miedo a transformar mi trabajo, ese miedo a plantear nuevas situaciones de aprendizaje. . . . a fracasar o a perder la esencia de la enseñanza, pero lo importante es intentarlo. Eso es algo que reflexiono ahora al terminar esta experiencia. (2011, p. 164)

Finalmente, es válido preguntarse, también, cómo se van desarrollando las competencias de los estudiantes en la producción escrita cuando sus docentes asumen estos criterios didácticos. Esta investigación no incluyó un estudio de tales desarrollos, aunque durante la sistematización se tomó nota de los cambios percibidos, los cuales resultan favorables y coherentes con la propuesta.

¿Qué pasará ahora con estos criterios didácticos, con las prácticas de los docentes y con la producción escrita de los estudiantes? ¿Qué aportarán estos criterios a la transformación de las realidades del aula? Estas son algunas de las interrogantes que hacen del cierre de esta investigación un comienzo nuevo, a la manera del enfoque holístico (Barrera, 2005, citado por Castro, 2008), y que derivarán en investigaciones futuras dentro de la misma línea.

Referencias

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona, España: Octaedro.
- Barragán-Santos, F. (2010). *Lesiones de la lectura y la escritura en Colombia*. San Gil, Colombia: Unisangil.
- Benítez, R. (2004). La situación retórica: Su importancia en el aprendizaje y en la enseñanza de la producción escrita. *Signos*, 48(33). Recuperado en noviembre de 2012, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000004800005&lng=en&nrm=iso&ignore=.html
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir. En A. Camps (Comp.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp. 9-32). Barcelona, España: Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Carvajal, N., y Ortiz, L. (2009). La escuela, escenario que favorece el proceso escritural. En *LEO, lectura, escritura y oralidad* (tomo 1). México, D.F.: Coedición Red de lenguajes por la transformación de la escuela y la comunidad México/Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Cassany, D. (2001). *Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición*. Recuperado en noviembre de 2012, de: http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/decalogo-composicion.pdf.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir* (15ª ed.). Barcelona, España: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Casarín, K., Bissoloi, Y., y Sciarra, L. (2009). Comunicación entre niños de diferentes escuelas: escribiendo cartas a destinatarios reales. En *LEO, lectura, escritura y oralidad* (tomo 1). México, D.F.: Coedición Red de lenguajes por la transformación de la escuela y la comunidad México/Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Castro, C. (2008). La pregunta generadora de una investigación. *Magisterio*, 31, 46-50.
- Cirilo, P. (2009). Diario de los niños. En *LEO, lectura, escritura y oralidad* (tomo 1). México, D.F.: Coedición Red de lenguajes por la transformación de la escuela y la comunidad México/Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Fals Borda, O. (2007). Investigación Acción Participativa: donde las aguas se juntan para dar forma a la vida. *Magisterio*, 26, 10-14.
- Ferreiro, E. (1993). *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito, Ecuador: Libresa.
- Finocchio, A. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 4(32), 223-228.
- González, E. (2011). Diarios de Muñecos Viajeros en la Sede El Potrero del Colegio Nuestra Señora de Fátima. En *Memorias del Primer Encuentro de Transformaciones e Investigaciones en Pedagogía del Lenguaje*. San Gil, Colombia: Unisangil.
- Heradía, M. (2010). La pedagogía de la comprensión, estrategia dinamizadora del proceso de desarrollo de competencias de la lectura y la escritura. En *Memorias-resúmenes del VIII Taller de la red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje*. San José del Guaviare, Colombia: Red nacional para la transformación de la formación docente en lenguaje.

- Hurtado, J. (2002). *El proyecto de investigación holística*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños productores de textos* (8ª ed.). Santiago de Chile: Dolmen-Océano.
- Jurado, F., y Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C., y Osoro A. (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, España: Paidós.
- López, C. (2010). Crear superhéroes y villanos: una estrategia para acercar a la convencionalidad de la escritura a niños de grado primero. En *Memorias-resúmenes del VIII Taller de la red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje*. San José del Guaviare, Colombia: Red nacional para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Martínez, M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- McCormick, L. (1986). *Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115*.
- Ministerio de Educación Nacional (1998a). *Estándares básicos de competencias de lenguaje*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (1998b). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 1290*.
- Ortiz, B. (2009). Maestra ¿cómo se escribe 'me gustan las mariposas'? En *LEO, lectura, escritura y oralidad* (tomo 1). México, D.F.: Coedición Red de lenguajes por la transformación de la escuela y la comunidad México/Red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Pérez, M. (1999). Evaluación de competencias para la producción de textos: pruebas masivas en Educación Básica en Colombia. *Alegría de enseñar*, (38), 52-61.
- Pérez, T., y Vives, M. (2011). *Docencia e investigación: una reflexión sobre sus especificidades y los requerimientos para su doble desempeño*. Recuperado de: http://www.scribd.com/full/48963660?access_key=key-2f6prorf0rgcb8ul6kpz.
- Restrepo, B. (2003). Aportes de la investigación acción educativa a la hipótesis del maestro investigador: evidencias y obstáculos. *Educación y Educadores*, 6, 91-104. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/529/622>
- Rincón, G. (1999). El trabajo por proyectos en la formación de docentes. *Alegría de enseñar*, (40), 35-42.
- Silva, E. (2010). *Leer y escribir en el aula universitaria*. Bogotá, Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Taborda, A. (2010). Transformando mi práctica docente. En *Memorias-resúmenes del VIII Taller de la red colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje*. San José del Guaviare, Colombia: Red nacional para la transformación de la formación docente en lenguaje.
- Vargas Llosa, M. (2011). *Cartas a un joven novelista*. Madrid, España: Alfaguara.
- Vásquez, J. (2009, Julio 9). Inspiración, transpiración (versión electrónica). *El espectador*. Recuperado en septiembre de 2012, de: <http://www.elspectador.com/columna149864-inspiracion-transpiracion>

[A DOS TINTAS]

El ensayo: algunos elementos para la reflexión

Noel Angulo Marcial
Instituto Politécnico Nacional
CIECAS

Resumen

Escribir un ensayo requiere un conjunto de habilidades complejas para expresar y sustentar sus ideas. No existe una receta sencilla para organizar y presentar los pensamientos: se aprende haciendo, y una buena práctica es revisar lo que se ha escrito sobre el tema para tener un referente. Este artículo recoge y organiza algunos elementos descriptivos del ensayo con el fin de caracterizarlo. Su propósito es motivar el interés y la reflexión de los docentes para que exploren las posibles aplicaciones del ensayo en su práctica docente.

Palabras clave

Ensayo, argumentación, tesis, escritos académicos.

The essay: Some elements to consider

Abstract

Writing an essay requires a set of complex skills to express and support one's ideas. There is no simple recipe for organizing and presenting thoughts: this is learned through practice, and a good habit is to revise what has been written on the topic to have a point of reference. This article compiles and organizes some descriptive elements of the essay in order to characterize it. The purpose is to foster instructors' interest and consideration so that they explore the possible applications of the essay in their teaching practices.

Keywords

Essay, argumentation, thesis, academic writing.

Recibido: 28/01/13
Aceptado: 21/04/13

Introducción

La escritura es parte del trabajo intelectual que se desarrolla en las instituciones educativas. Es, también, una herramienta de comunicación y de aprendizaje que nos permite trascender el tiempo y el espacio para dejar constancia de hechos en forma de datos e ideas, y organizarlos de una manera significativa para brindar información. Esto nos ayuda a transitar del dato a la información, y de la información al conocimiento, de tal manera que pueda convertirse en acciones que incidan en la realidad.

La escritura académica tiene como características distintivas: una perspectiva crítica, la objetividad, la claridad, la precisión, su concisión y fluidez. Se destina a un tipo específico de lectores que comparten intereses y se desenvuelven alrededor de la investigación, las tareas docentes, o bien que confluyen en un campo específico del conocimiento. Existen diferentes propósitos para la escritura académica. Esta diferencia se refleja en formas distintas de documentos, como es el caso de las tesis, los informes de investigación, las reseñas, los ensayos, los artículos científicos y los libros.

En el presente trabajo se aborda el tema del ensayo y se aportan algunos elementos descriptivos para su caracterización, realización y estructura, sin pretender agotar el tema, sino constituirlo en un detonante de la discusión, particularmente entre docentes de nivel medio superior y superior que empiezan a formarse en las tareas de escribir, y que tienen la responsabilidad de orientar y alentar a sus estudiantes en el desarrollo de las habilidades para la escritura académica, destacando las posibilidades del ensayo como estrategia de aprendizaje. Cabe mencionar que el propósito original ha sido apoyar a los docentes que vienen participando en los seminarios “Repensar la comunicación” y “Metodología de la investigación”, ambos a cargo de docentes del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional.

La palabra “ensayo” proviene del latín *exagium*, es decir, el acto de pesar algo. Ensayar es pesar, probar, reconocer y examinar; es producto de la meditación, donde lo esencial es explorar, su sentido de audacia y su originalidad.

En el aula tradicional y en los ambientes virtuales hoy se pide que los estudiantes realicen un ensayo como una manera de mostrar y evaluar los aprendizajes. No obstante, la mayoría de las veces sólo reciben, como apoyo para prepararlo, una bibliografía básica, unos lineamientos mínimos o un esquema gráfico. No se les indica cómo elaborarlo y suele plantearse como una tarea de escritura y no como un ejercicio de organización de las ideas y el pensamiento. Esto, más que ayudar, provoca un rechazo al quehacer de escribir, pues el estudiante no alcanza a entender qué es el ensayo ni la razón de la tarea, y acaba haciendo de todo menos lo que se le ha pedido.

Como consecuencia de lo anterior, advierte Carlos Sánchez Lozano (2002), los estudiantes creen haber escrito un ensayo cuando sólo han hecho un resumen, una paráfrasis, una ficha de lectura, un artículo y, en el peor de los casos, la copia textual de un escrito recuperado de la Internet al que le modificaron el formato y le pusieron su nombre, incurriendo en el plagio. Los docentes, por su parte, asumen que sus alumnos saben escribir ensayos. Sin embargo, esto no se cumple ni favorece la consolidación del pensamiento argumentativo ni del pensamiento crítico, condiciones necesarias para escribir textos académicos (p. 138).

Alzate Yepes (2009) señala que los docentes piden ensayos de manera recurrente y confunden al estudiante cuando bien se les podría solicitar un informe de lectura, un buen resumen, una reseña o un comentario, mismos que cumplen con el propósito de dar cuenta del tema en cuestión. La misma autora advierte que:

Someter a un estudiante a que escriba un ensayo cuando no tiene propiedad para formular una tesis, cuando no posee habilidad para refutar o para argumentar con propiedad o exhibir de manera clara, coherente y contundente unas ideas a favor de una posición, se convierte en un acto irresponsable. (p. 1)

El ensayo nos obliga a ejercitar la reflexión; en su construcción se valora la actividad de la búsqueda permanente, por ser un proceso continuo de construcción intelectual, en el convencimiento de que siempre se puede lograr más. María Elena Arenas Cruz (1997) advierte que al ensayista no le interesa la totalidad del asunto, sino probar sus pensamientos y dejar constancia de su reflexión, que puede ser profunda o superficial, pero nunca exhaustiva; no intenta agotar las posibilidades de un tema, pero aporta una idea de cómo propone que percibamos su postura (p. 179)

Un ensayo, siguiendo a David Jonassen y Kim Bosung (2010), puede tener como objetivo resolver un problema, proponer alternativas para solucionarlo o contribuir a formular el problema, o bien aportar un espacio para discutir y reflexionar sobre las propuestas de otros autores, relacionadas directamente con el asunto que se aborda. Aunque los problemas difieren en estructura, complejidad y en el contexto, la argumentación es una habilidad esencial para aprender a solucionar la mayoría de los problemas –si no es que todos los tipos–, y un método eficaz para evaluar la capacidad de resolverlos (p. 441).

El ensayo, nos dice Sánchez Lozano (2002), sirve para exponer ideas de manera sistemática, crítica y polémica. Esto exige el desarrollo previo de competencias, como el pensamiento argumentativo, y aprender a pensar de modo problemático. Todo ensayo surge del planteamiento de un problema (p. 139). Es necesario, entonces, que el ensayista aprenda a interrogar, a hacer preguntas problemáticas. “El ensayo no es un género autista, sino

dialogal”, enfatizan Salud Jaramillo y Víctor Mendoza (2004) al señalar que “es un diálogo imaginario entre mundos en donde se da la comunicación del escritor con el cuerpo de conocimiento que está trabajando, los lectores y consigo mismo” (p. 1).

Eduardo Ochoa Hernández (2007) hace referencia al ensayo de la siguiente manera:

El arte de juzgar en el contexto de verdades provisionales en el tiempo. Es la reflexión individual frente a la argumentación de la otredad. Es el sustento de una tesis personal que analiza textos y documenta evidencias que críticamente sostienen el refutar y presentar los nuevos argumentos. El sustento no es la estructura del ensayo, sino las piezas de la armazón argumentativa que en la reflexión generan las nuevas ideas. La coherencia de esta armazón de argumentos no se da bajo la suma de ideas simplemente, sino bajo la construcción de mayores grados de complejidad en la búsqueda de la verdad y la experiencia estética. (p. 5)

El ensayo, de acuerdo con Javier Ramos Reyes (2000), es un instrumento idóneo en los procesos de aprendizaje, porque exige y contribuye a desarrollar los niveles de competencias cognitivas y comunicativas que difícilmente se obtienen por otros medios. Un ensayo no es un resumen, ni siquiera una reseña comentada; es ante todo un escenario de reflexión donde distintos criterios –como el uso inteligente de la información, la coherencia en las ideas, la comprensión de procesos y situaciones, la relación de conceptos, categorías y la argumentación– contribuyen a la creación del conocimiento, al mismo tiempo que resultan de utilidad en la evaluación de aprendizajes (cap. 5, p. 2).

Atendiendo a lo que plantean los autores con respecto a las bondades del ensayo, en cuanto a un recurso para estimular la capacidad de pensar y un instrumento para contribuir al aprendizaje, no nos debe sorprender que existan propuestas para su incorporación en el currículo escolar, en el ámbito nacional. Al revisar la literatura relacionada con el ensayo se aprecia el interés de algunos países latinoamericanos en abrir un espacio para la enseñanza de la argumentación con el fin de transformar sus sistemas educativos. Tal es el caso de Colombia y Chile que proponen cambios en sus programas para dar cabida a la argumentación, donde el ensayo jugaría un papel protagónico:

- ▶ Mariana Suárez Rueda (2008) comenta que Colombia comenzó a prepararse para los cambios más grandes, de los últimos 300 años, en la forma como se enseña a los estudiantes de los colegios y universidades. Llegó el momento de que los educadores se atrevan a hacer innovaciones en sus currículos, clases y maneras de evaluar con miras a for-

mar personas que no memoricen información, sino que la argumenten o la deduzcan (p. 1)

- ▶ Por su parte, Yanina Cademartori y Dolores Parra (2004) asientan: “Como docentes, creemos que en el currículum de los alumnos ha de haber lugar para una teoría de la argumentación que fomente de manera consecuente el pensamiento crítico y enseñe a argumentar racionalmente, con el propósito, entre otros, de lograr acuerdos que faciliten la convivencia social” (p. 69)

Definición de ensayo

Ensayar es pensar, probar, reconocer y examinar; es producto de la meditación, donde lo esencial es su sentido de exploración, su audacia y su originalidad. Aunque el término es relativamente nuevo, se sabe que los griegos y los romanos ya utilizaban este estilo de expresión, pero fue en el siglo XVI cuando adquirió las características actuales. Silvia Torres y Adina González Bonorino (2003) señalan que el filósofo francés, Miguel Montaigne (1533-1592), lo utilizó y le dio el nombre con el que ahora lo conocemos (p. 2).

Entre la literatura disponible en la Internet se encuentran diversas definiciones del ensayo. A continuación se anotan algunas en las que se podrá identificar, como un elemento en común, la referencia implícita o explícita a una opinión o postura personal del autor:

Para Claudia Liliana Agudelo Montoya (2001) el ensayo es “un ejercicio de ideas que permite la expresión más convincente de un fenómeno dado . . . es un escrito relativamente breve, producto de un ejercicio que implica la recolección de la información, su discernimiento, su profundización, su síntesis y, sobre todo, la apreciación que el autor expresa, de manera particular, frente a ella (p. 1).

Julio César Schara *et al.* (1994) refieren que el ensayo “es un trabajo académico, en el que se expone un tema y en el cual el autor da su *interpretación personal*, es decir, es en parte subjetivo. Se caracteriza por presentar *juicios personales* sobre un tema y la profundidad en la investigación es variable. Trata de un área del conocimiento, pero desde el *punto de vista* del autor, quien al tener cierto dominio sobre el tema escribe libremente acerca de éste” (pp. 29-49).*

Por su parte, Lorena Amaro *et al.* (2006) advierten que “el ensayo es un texto esencialmente argumentativo, ya que su propósito es manifestar un punto de vista sobre un tema específico:

* Cursivas mías.

el autor intenta ‘hacer ver’ al lector las cosas como él las ve. Sin embargo, se diferencia de otros tipos de textos argumentativos en cuanto su autor no pretende necesariamente ‘resolver’ una controversia, sino establecer un diálogo con los lectores” (p. 184).

El buen ensayo, nos dice Jaime Alberto Vélez (2000), “posee las virtudes y magias propias del arte de la conversación, expresadas en su intención dialogante y la capacidad de expresar el flujo natural del pensamiento sin pretender establecer un nuevo sistema de conocimiento o asentar verdades definitivas” (p. 8).

En el ensayo, el autor se expresa desde una perspectiva personal, pero no como una simple opinión, sino haciendo uso de su inteligencia para convencer o persuadir a otros; se vale de buenas razones y de ideas bien organizadas. El verdadero ensayo no intenta transmitir lo que ya se sabe, sino mostrar y probar una idea nueva, algo que no sea obvio, una nueva mirada o relación novedosa, por ello incorpora la argumentación y la reflexión (Molina Cantó, 2004, p. 1; Pérez de Melo, 2008, p. 1).

Gonzalo Cataño (1995) advierte que “el término ‘ensayo’ es una de las voces más ambiguas del idioma, al señalar que para unos es un campo propio de la creación literaria, en tanto que para otros es la expresión más clara del informe científico de las revistas especializadas” (p. 16). Esta falta de acuerdos no invalida la importancia de la argumentación en la escritura. Seguramente habrá maneras distintas de entender el ensayo, pero no podemos negar que la condición de prueba, en su definición etimológica, nos remite a la confrontación de ideas, a la discusión, la reflexión y el ejercicio del pensamiento.

Comentando la falta de consenso respecto de lo que se entiende por “ensayo académico”, Goretti Ramírez (2004) advierte que no se trata de una mera paráfrasis de textos, sino que debe mostrar el esfuerzo por llevar las ideas del texto más allá de su interpretación literal. En el ensayo se pide una reflexión crítica, que descubra ideas que no se ven con una lectura superficial; se pide asumir una postura y comprometerse a defenderla utilizando las ideas (p. 1).

La tesis del ensayo

La palabra “tesis” se deriva del griego *thesis*, que significa posición, poner o afirmar una doctrina. En el medio académico, la tesis se refiere a una opinión o juicio original que un autor adelanta y sustenta con argumentos acerca de un tema o problema a fin de contribuir al conocimiento de un campo especializado en el que existen posiciones distintas. El propósito de probar la validez de una idea o apreciación personal da lugar al planteamiento o tesis. En ésta, el autor hace evidente que algo es cuestionable o polémico y, por tanto, que necesita argumentarse. Para ello se vale de la cita, el ejemplo, la autoridad, etcétera (Mina 2007, p. 50).

La tesis puede estar oculta en el texto, pero, si se espera que el lector pueda darle seguimiento y cumpla su función comunicativa, debe hacerse explícita, ya que con ella el autor prueba la calidad de sus argumentos y expresa su intención de someterla al escrutinio de otros y de establecer un diálogo íntimo con sus lectores. La tesis hace evidente la postura personal del autor. Por lo tanto, debe precisar su orientación y sus alcances para tener plena confianza y seguridad en la idea que se propone defender. La tesis tendrá como una característica distintiva la calidad de ser original. Constituye el recurso para convencer a otros sobre la validez y la pertinencia de lo que propone el autor, sin soslayar que se enfrenta a otras posturas que pueden ser contrarias o diferentes respecto del mismo asunto. Una buena práctica: antes de formular una opinión y presentarla como tesis se debe probar que es defendible y que se tienen los argumentos y las evidencias para sustentarla con éxito.

Aunque opinar es un componente de la tesis, emitir una opinión no equivale a formular una tesis, como lo advierte e ilustra Goretti Ramírez (2004): ante un texto generalmente tenemos reacciones: nos gusta, nos enfada o nos inquieta. Nos identificamos con las ideas o propuestas del autor, o bien entramos en desacuerdo con lo que plantea. Estas intuiciones personales son útiles en la tarea de escribir un ensayo, pero no es suficiente formular frases del tipo “no estoy de acuerdo” si no se apoyan con argumentos lógicos y convincentes. Argumentar se considera un acto comunicativo que supone, necesariamente, una actitud de defensa de una tesis y se destina a convencer, disuadir o refutar a uno o varios interlocutores. De ahí la importancia de que las ideas estén estructuradas; así, el lector puede seguir de manera fluida las reflexiones propuestas por el autor (p. 1).

Cuando queremos convencer a alguien de que nuestra posición o nuestras ideas son las correctas, nos dice Renato Lewin (2001), recurrimos a un razonamiento o presentamos la evidencia. Sólo argumentamos si estamos convencidos de que debemos y podemos apoyar o refutar una idea o propuesta y, por tanto, de que vale la pena persuadir a otros de su validez, que se adhieran a nuestro punto de vista y se conviertan, así, en seguidores de nuestra idea. Si el autor se propone profundizar en un problema o defender un punto de vista o una apreciación personal, éstos se deberán exponer o delimitar de manera precisa, y habrá que indicar si se trata de probar su validez, de refutar la postura de otros, de proponer una nueva conjetura o de examinar algunas observaciones sobre el tema en cuestión (p. 1).

Un ejemplo de tesis y argumentación lo aporta la teoría de la evolución de las especies de Charles Darwin. El científico arriesgó su imagen y hasta su integridad física al exponer sus ideas y plantear una tesis que contradecía la teoría de la creación que dominaba en su época.

- ▶ Existe una premisa o punto de partida que es el objeto de la argumentación, aquello ante lo que Darwin toma una postura. En este caso, la aparición de las especies en la tierra.
- ▶ Luego se enuncia la tesis, que es la posición de Darwin ante ese objeto que se pretende defender. En este caso: las especies son producto de la evolución.
- ▶ Demostración: se presentan evidencias y buenas razones que sustentan la tesis de Darwin. En este caso, la documentación de los fósiles hallados en diferentes puntos de la tierra que prueban que ha existido un cambio evolutivo que ha dado origen a nuevas especies.
- ▶ Conclusión: a partir de los razonamientos y evidencias materiales se asume que la hipótesis debe ser aceptada, junto con las consecuencias de su aceptación o rechazo.

Estructura del ensayo

Independientemente del propósito o tipo de ensayo, podemos reconocer una estructura que puede ser explícita o implícita, pero que responde a un mismo esquema:

- ▶ *Introducción*: es la descripción inicial del tema y del objetivo del ensayo; explica su contenido y los subtemas. Su objetivo es atrapar la atención de los posibles lectores. La introducción debe conducirnos hacia la presentación de una aseveración debatible o tesis. Ésta debe incorporarse de manera explícita al final de la introducción, de modo que el lector tenga un referente para darle seguimiento a lo largo del texto.
- ▶ *Desarrollo del tema*: contiene la exposición y el análisis del mismo. En él se plantean las ideas propias y se sustentan con citas de las fuentes consultadas (libros, revistas, páginas de la Internet, entrevistas, etcétera). Citar las fuentes, además de un ejercicio de honestidad, ayuda a desarrollar y asumir una postura acerca de la interpretación de los textos. La inserción de las fuentes debe establecer, necesariamente, su conexión con la tesis del autor y mostrar cómo encajan en lo que se propone demostrar, es decir, cómo apoyan, matizan o refutan su tesis. Se compara la opinión del autor con las opiniones de otros autores y se destacan las coincidencias y diferencias. El contenido y la extensión del desarrollo representan 80% del ensayo. Cada párrafo se conforma de una idea principal y varias secundarias. El desarrollo del tema ocupa, más o menos, 60% de síntesis, 20% de resumen y 20% de comentarios. En este apartado, el autor presenta sus argumentos para convencer

al lector de su idea, tesis u opinión (Ramírez 2004, p.1; Zamilpa, 2008, p. 3).

- ▶ **Conclusiones:** es la parte final del trabajo, donde el autor expone las ideas que se desprenden y son consecuencia del ejercicio anterior, puesto que ya está en condiciones de dar algunas sugerencias, cerrar las ideas trabajadas en el desarrollo del tema y proponer líneas de análisis para posteriores escritos. La conclusión ocupa el otro 10% del cuerpo del ensayo.
- ▶ **Notas y referencias:** si hubiera necesidad de comentarios o aclaraciones marginales se podrán incorporar al final del texto en una sección de notas. Bajo el término de “referencias” se enlistan todas las fuentes consultadas (libros, revistas, entrevistas, videos, páginas Web) que sirvieron para sustentar las ideas del autor o para recabar datos e ideas. Se presentan en orden alfabético y cronológico, cuidando de incluir los elementos descriptivos necesarios para que los lectores puedan identificar y acudir a las fuentes.

Ideas y pasos para elaborar un ensayo

El autor se anima a exponer sus ideas sobre el tema y comprobar lo que piensa acerca del tema; esto lo hace a modo de una conversación escrita con los lectores a los que se destina el ensayo. El autor, de acuerdo con Berenice Zamilpa Quiroz (2008), pone a prueba sus ideas y opiniones en una reflexión personal, sustentada en evidencias, sin la pretensión de agotar el tema; escribe de algo que le es familiar y que es parte de su experiencia y de su interés. Aunque no exista un algoritmo o receta para elaborar un ensayo, sí es posible identificar algunos pasos necesarios en su construcción (p. 2):

1. Precisar el tema del ensayo que se desea escribir, condición necesaria para delimitar sus alcances y limitaciones, mostrar su pertinencia, identificar las necesidades de información para abordar su tratamiento y diseñar la estrategia de búsqueda de hechos, datos e información. Aquí es necesario identificar un tema polémico en el que exista un conflicto de opiniones o intereses, en el que el autor se proponga mostrar su propia opinión acerca del tema y aportar evidencias para sustentarla.
2. Realizar la búsqueda de fuentes de información. Esto supone identificar, evaluar y seleccionar textos que aborden el tema en libros, revistas y en sitios de la red, de autoridad reconocida, que permitan identificar otras opiniones e ideas diferentes, independientemente de que coincidan, o no, con la postura que se propone defender.

3. Llevar a cabo la lectura, ocupándose de identificar las ideas principales y secundarias que, por su contenido y orientación, son relevantes y pertinentes para los propósitos del ensayo. Paul, Richard y Linda Elder (2003) recomiendan que en el momento de la lectura nos apropiemos, primero, de las ideas principales, pues son la clave para la comprensión de las ideas secundarias (p. 2).
4. Elaborar un resumen de las ideas que pueden contribuir a fundamentar la propuesta o postura del autor del ensayo con textos literales o parafraseados.
5. Analizar la información obtenida, lo que consiste en separar y clasificar datos e ideas de acuerdo con sus semejanzas y diferencias para comprenderlas, utilizarlas y construir las ideas propias.
6. Elaborar la síntesis de la información: consiste en integrar y expresar las ideas de los distintos autores, pero utilizando el lenguaje y el estilo del autor del ensayo, lo que permite apropiarse de conceptos e ideas, así como aportar un estilo uniforme. Con la síntesis se inicia la redacción de los párrafos que conformarán el ensayo.
7. Formular la conclusión es consignar la aportación personal de quien elabora el ensayo. Consiste en una explicación acompañada de reflexiones, críticas, comentarios, propuestas y, en su caso, recomendaciones.

Los materiales de lectura

El autor de un ensayo debe sustentar sus ideas y llevarlas a una conclusión lógica, aportando buenas razones y evidencias para lograr que los lectores acepten sus puntos de vista. Al escribir sobre un tema, es necesario identificar fuentes de información pertinentes de las que se obtendrán evidencias o elementos de juicio. Richard Paul y Linda Elder (2003) advierten que la lectura nos permite conocer lo que un autor tiene que decir sobre un tema en particular. Al leer, obtenemos y traducimos las palabras en significados; es, precisamente, lo que el autor hizo previamente al traducir las ideas y las experiencias en palabras. Nos toca tomar esas mismas palabras y traducirlas de nuevo al significado original del autor, usando como auxiliares nuestras propias ideas y experiencias, sin traicionar la intención del autor, aunque podemos generar una perspectiva diferente para apoyar nuestra postura (p. 1).

Solo después de haber estudiado los materiales estaremos en posibilidad de identificar las ideas principales, pero desde una posición crítica y en el marco de su propósito y contexto de aplicación. Esto nos ayuda a reconocer un problema o formular una pregunta personal acerca del tema que se expone y a que emer-

jan nuestras propias ideas, para lograr una interpretación personal y evitar la dependencia total de las ideas de otros.

Las fuentes de donde tomamos datos e ideas son un aspecto esencial de un trabajo académico; son las que nos permiten asumir una posición o derivar opiniones. Por ello, en todos los casos se debe dar evidencia explícita y completa de las fuentes, evitando que el trabajo sea la suma de ideas sin referir o sin ningún ejercicio intelectual de adecuación, confrontación, comparación o construcción personal. Esto quiere decir que el autor plantea sus ideas y se vale de las ideas de otros para validar o sustentar la propia, pero no en una relación de dependencia, sino de acompañamiento en la construcción del saber.

Atendiendo a lo que señala José Luis Gómez Martínez (1992), el ensayista escribe porque siente la necesidad de decir algo, pero es consciente de que lo hace desde su propia perspectiva y, por lo tanto, lo entrega, no como algo absoluto, sino como una posible interpretación que habría que tomar en cuenta. El valor del ensayo, en la opinión de este autor, no depende del número de datos o evidencias que aporte, sino del poder de las intuiciones que se vislumbren y de las sugerencias que pueda despertar en el lector (p. 20).

Todo ensayo supone una posición con respecto a una idea o tema, misma que motiva la reflexión y la emisión de juicios que comprometen a su autor en la búsqueda, desde su experiencia; lo impulsan a formular preguntas que lo llevan a relacionar sus ideas con las que están disponibles en las fuentes, a encontrar vínculos entre lo que ya sabe y lo que necesita saber, a crear nuevas relaciones entre los datos disponibles, su contexto y propósito. Así, a cada paso logra generar información que aplica en la reelaboración del conocimiento. El ensayista, señala Nora Cañón Vega (2002), arriesga su imagen al tratar de romper con esquemas ya establecidos y ofrecer una perspectiva diferente, otro punto de vista que involucra otro sentido y que, generalmente, provoca reacciones. Por ello, debe aportar argumentos de peso, juicios sólidos y consistentes que lo aparten del riesgo de caer en las conjeturas, las especulaciones, las suposiciones o los simples pareceres (p. 4).

La inmersión en las fuentes se va puliendo en el mismo proceso de búsqueda de datos, ideas y experiencias relacionadas con el objeto de estudio, o bien con un problema y sus soluciones. De esta manera, se logran articular y armonizar las aportaciones procedentes de distintas fuentes que se complementan para sustentar la postura del autor. Se rescatan aquellos datos e ideas que resultan pertinentes como soporte en la construcción del conocimiento. La revisión de lo que otros han dicho sobre el tema que se aborda va formando en el autor la capacidad de considerar los puntos de vista de los demás. La interactividad con las fuentes se asemeja a la interacción entre personas, lo que contribuye a

la tolerancia y al respeto, aspectos necesarios en el diálogo y la discusión.

En este ejercicio intelectual se aprende a través del análisis de las fundamentaciones propias y ajenas, en tanto que se adquieren diferentes percepciones de la lectura de los argumentos que utilizan los autores y se aclaran las ideas, al mismo tiempo que se ejercitan y desarrollan distintas habilidades, tales como:

- ▶ valorar y explorar las fuentes de información;
- ▶ identificar las ideas principales y secundarias;
- ▶ articular datos e ideas en correspondencia con el propósito de aplicación;
- ▶ la documentación del conocimiento mediante el uso de citas y referencias;
- ▶ la lectura crítica y la emisión de juicios;
- ▶ exponer ideas y expresar opiniones por escrito.

Comentarios finales

El concepto de ensayo está asociado a diferentes interpretaciones y se inserta en la función comunicativa. No obstante, por su origen se relaciona con la acción de probar o sustentar las ideas, condición necesaria en el proceso de aprendizaje. Por ello, resulta de interés practicar y dominar el ensayo argumentativo hasta apropiarse de él como una manera de abordar los trabajos académicos. Realizar un ensayo es una experiencia de aprendizaje que se puede emprender de diferentes maneras, pero los mejores resultados se logran al combinar la exposición, la argumentación y la diferenciación de las ideas propias y de las que se toman como referencia en el desarrollo de aquéllas.

La intención de persuadir a otros de las ideas que el autor propone tiene, primero, un efecto en él mismo: lo lleva a revalorar y a modificar sus propios conceptos y su modelo mental, pues debe justificar y convencerse de que su tesis aporta un avance en la explicación de un asunto o en la solución de un problema y que, por tanto, esa tesis es defendible y puede someterla al escrutinio de otros. Un buen ensayo no convence por la acumulación acrítica de datos, sino por la manera en que su autor los articula para sustentar y expresar sus ideas. No se debe soslayar, sin embargo, que estar convencidos de una idea y creer que se tienen los elementos suficientes para defenderla no justifica la práctica errónea de ignorar, esconder o hacer a un lado posiciones contrarias que también aportan razones para sustentar su validez. En todo caso, se deben consignar estas posturas para que sea el lector quien haga sus propios juicios y deliberaciones.

La transición del modelo informacional, en el que el docente habla y el alumno escucha, hacia uno donde el estudiante asume

el control de su proceso de aprendizaje es uno de los propósitos de los modelos hoy en boga. Sin embargo, a veces sólo se pasa de la dependencia del docente como dispensador único de información a la dependencia de la Internet, sin cambiar mucho la relación. Acceso a la información no significa acceso al conocimiento; es necesario que el estudiante tenga las habilidades intelectuales para ser actor y no sólo espectador pasivo. El ensayo es una herramienta para involucrarlo en la construcción del conocimiento.

Álvaro Mina Paz (2007) identifica, como un propósito de la práctica de la argumentación en la escuela, desarrollar la destreza del pensamiento crítico y ayudar a los estudiantes a construir ideas nuevas, o bien a descubrir otras significaciones de las ya existentes (p. 32). El autor propone la introducción de técnicas y estrategias de trabajo argumentativo en las cátedras a fin de potenciar esta competencia, destacando la práctica del seminario, el foro y el debate como medios importantes para el ejercicio de la argumentación (p. 33). Sugiere que no es posible desarrollar la competencia argumentativa de manera aislada, y advierte que es necesario crear comunidades de investigación comprometidas con el debate abierto, dispuestas a admitir la diversidad crítica (p. 38). Quizá debemos tomarle la palabra y pasar de la idea a la acción, conformando redes de colaboración que asuman un mayor compromiso en la tarea de promover la argumentación en los espacios educativos.

David Jonassen y Kim Bosung (2010) señalan que el ensayo implica, necesariamente, la argumentación y, por tanto, resulta importante en la promoción del cambio conceptual, mismo que se produce cuando los estudiantes cambian su comprensión de los conceptos que utilizan y los marcos conceptuales que los rodean, reorganizando sus estructuras para adaptarse a nuevas perspectivas. Incorporar la argumentación en los entornos del aprendizaje de la ciencia mejora la comprensión conceptual y epistemológica; contribuye, además, a hacer visible el razonamiento científico. Igual sucede en el campo de las humanidades, donde se hizo evidente que las instrucciones para escribir un texto argumentativo sobre un tema histórico produjo, a su vez, una mejor comprensión conceptual de las instrucciones para escribir una narración, resumen o explicación. De lo anterior se afirma que construir argumentos involucra el cambio conceptual debido a la alta participación conceptual en los alumnos (p. 440).

Lo expuesto en este artículo será de ayuda para quienes no han tenido la experiencia de escribir un ensayo, pero no equivale a una capacitación para elaborar uno. Es, más bien, una invitación al docente para interesarlo en el tema y para que valore su incorporación a algún programa formativo; o bien para que haga una lectura más profunda del tema y pueda desarrollar sus habilidades para comprender y utilizar eficazmente la lógica de la argumentación, la aplicación de estrategias y técnicas para plantear argumentos y contraargumentos, además de diseñar y abordar

propuestas de defensa y refutación de ideas y opiniones que luego podrá incorporar, como herramienta, en su práctica docente. Sin olvidar que se aprende haciendo y que, con cada experiencia, se va consolidando un estilo personal y desarrollando el pensamiento crítico. Con cada ejercicio de argumentación se va puliendo la habilidad para exponer y defender las ideas.

Referencias

- Agudelo Montoya, C. L. (2001). ¿Cómo se hace un ensayo? *Hacia la promoción de la salud*, (6). Recuperado en abril de 2013, de: http://promocionsalud.ucaldas.edu.co/downloads/Revista%206_2.pdf
- Alvarado Hernández, V. M. (1998). El ensayo y otros tópicos de la escuela. Recuperado en marzo de 2013, de: http://cese.edu.mx/revista/el_ensayo.htm
- Alzate Yepes, T. (2009). Hay que enseñar a hacer ensayos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(48). Recuperado el 7 de abril de 2013, de: <http://www.rieoei.org/jano/2822Yepes.pdf>
- Amaro Lorena, et al. (2006). *Lengua Castellana y Comunicación*. Santiago de Chile: Santillana.
- Arenas Cruz, M. E. (1997). *Hacia una teoría general del ensayo: construcción del texto ensayístico* (vol. 19). Castilla-La Mancha, España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cademartori, Y., y Parra, D. (2004). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Revista Signos* 33(48), 69-85. Recuperado el 17 de marzo de 2013, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-0934200004800006&script=sci_arttext
- Cañón Vega, N. (2002). *Guía para la elaboración y presentación de trabajos escritos*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Cataño, G. (1995). *La artesanía intelectual*. Bogotá, Colombia: Plaza & Janés.
- Escuela de Ciencias Humanas (2002). *Cómo estudiar un texto sistemáticamente*. Recuperado el 7 de abril de 2013, de: http://www.urosario.edu.co/urosario_files/60/6013f95f-d9de-46b0-9a1
- García Guerrero, J. A. (2012). Lógica literaria y lógica científica. Un ensayo sobre el ensayo en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VII(13). Recuperado el 7 de abril de 2013, de: http://www.iberomx/iberoforum/13/pdf/ESPA%C3%91OL/8_DOSSIER_ESP_IBEROFORUM_NO13.pdf
- Jaramillo, S., y Mendoza, V. (2004). Guía para la elaboración de ensayos de investigación. *Razón y palabra*, (41). Recuperado el 17 de marzo de 2013, de: <http://razonypalabra.org.mx/antiores/n41/vmendoza.html>
- Jonassen, D. H., y Bosung, K. (2010). Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines. *Education Tech Research Dev* 58, 439-457.
- Lewin, R. (2001). *Introducción a la lógica*. Disponible en: http://www.mat.puc.cl/~rlewin/apuntes/logica_soc.pdf
- Llano, A. (2002). *La universidad ante lo nuevo*. Universidad de Navarra. Recuperado el 17 de marzo de 2013, de: <http://www.unav.es/noticias/llano.html>
- Mina Paz, A. (2007). *Humanismo y argumentación: lineamientos metodológicos para la comprensión de la teoría de la argumentación*. Bogotá, Colombia: Universidad de Cali.

- Molina Cantó, E. A. (2004). *Orientaciones para la escritura de un ensayo*. Disponible en: <http://www.infolizer.com/f6r5e5e9n5eb2sa13com/Orientaciones-para-la-escritura-de-un-ensayo.html>
- Ochoa, E., et al. (2007). *El ensayo: herramienta pedagógica de trabajo del estudiante*. Morelia, México: UMSNH. Recuperado el 7 de abril de 2013, de: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/ciees2009/pdfSINED%20concentrado/ENSAYO2009.pdf>
- Paul, R., y Elder, L. (2003). Lectura crítica. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado el 7 de marzo de 2013, de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/LecturaCritica.php>
- Pérez de Melo, Y. (2008). El ensayo. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos64/ensayo/ensayo.shtml>
- Ramírez, G. (2004). El ensayo académico. Recuperado el 7 de abril de 2013, de: http://fis.ucalgary.ca/ACH/JAGM/303/Pensamiento_critico/0_El_ensayo_academico.htm
- Sánchez Lozano, C. (2002) Ensayos: anotaciones preliminares sobre su composición en el entorno escolar. *Revista educación y pedagogía* 138(31). Recuperado el 7 de abril de 2013, de: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5908/5319>
- Schara, J. C., et al. (1994). *Comunicación, teoría, práctica y antología*. México, D.F: Universidad del Valle de México.
- Suárez Rueda, M. (2008). Auge de clases virtuales. La educación en 2030. *Elespectador.com*. Recuperado el 17 de marzo de 2013, de: <http://www.elespectador.com.co/impreso/vivir/articuloimpreso-educacion-2030>
- Torres, S., y González Bonorino, A. (2003). *Consideraciones acerca del ensayo*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.
- UMSNH (2010). *Educación superior centrada en la competencia de argumentar*. Recuperado el 7 de marzo de 2013, de: http://dieumsnh.qfb.umich.mx/argumentar_escrit.htm
- Universidad de Colima. Tips para la presentación de documentos académicos [e] informes de investigación. Recuperado el 7 de abril de 2013, de: <http://www.ucol.mx/facts/systup/files/tipsinf.pdf>
- Vélez, J. A. (2000). *El ensayo: el más humano de los géneros*. *Revista el malpensante* (8, enero-febrero).
- Zamilpa Quiroz, B. (2008). ¿Que es un ensayo? Instituto Tecnológico de Morelia. Recuperado el 7 de abril de 2013, de: <http://antares.itmorelia.edu.mx/~bzamilpa/6h7ens.pdf>

[EX-LIBRIS]

Gobernanza local y educación. La supervisión escolar

Del Castillo Gloria y Alicia Azuma. México, D.F.: FLACSO, 2011

En este libro se presenta un análisis del papel del supervisor y la importancia que tiene en las escuelas primarias del Distrito Federal como parte de la gobernanza local. Contiene información relevante sobre el número de escuelas, docentes, alumnos; el porcentaje de deserción y el número de supervisores que existen en este nivel educativo. También informa cómo estos supervisores se insertaron en el cargo y cuál es su relación con las políticas educativas de finales del siglo XX e inicios del XXI.

Las autoras muestran, de manera sencilla y concreta, la relevancia que tienen las políticas públicas en la manera de gobernar de las autoridades en cualquier sector. Tanto Gloria del Castillo como Alicia Azuma entrelazan las ideas de modo que el lector queda atrapado entre las líneas del texto. El estudio trata de describir el término “gobernanza local” y cómo la percibe y aplica un supervisor del sector educativo.

El texto aborda términos y conceptos, como “la nueva gestión pública en México”, “el Plan Estratégico de Transformación”, “Escuelas de calidad”, “el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica”, entre otros, que son de gran utilidad para comprender las políticas educativas que hoy son la base para dar razón al acto de gobernanza en el sector educativo, especialmente en el nivel primario.

La descentralización de los servicios educativos –que hasta la fecha no ha sido posible llevar a cabo– se aborda mediante el estudio de caso de la Delegación Iztapalapa, cuya gestión se analiza desde un enfoque de gobernanza local, incluyendo el impacto del papel del supervisor para el logro de una educación de calidad y equitativa.

Esta obra sitúa al lector en el ámbito de la globalización como fenómeno que permea todos los espacios sociales y gubernamentales de un país. Por lo tanto, en el sector educativo se busca, de manera más notoria, el incremento de conocimientos que generen mayor productividad y competitividad en el nivel internacional. Pero también habla de la importancia de que la educación sea de calidad y se aplique de manera equitativa.

El renacimiento de una nueva gestión pública, con base en la globalización, conduce a que el gobierno lleve a cabo las reformas correspondientes para modernizar la administración pública

de modo que se dé la colaboración de la sociedad, lo cual generará una participación ciudadana mediante su intervención en el diseño de las políticas públicas.

El primer capítulo explica, acertadamente, los conceptos que dan vida a este documento, situando al lector dentro del marco de las políticas públicas que sirven de plataforma para la aplicación de la gobernanza. También deja claro el correcto significado y uso de los términos “gobernanza” y “gobernabilidad” dentro de las políticas públicas actuales. Asimismo, las autoras describen las transformaciones que se han venido gestando con respecto a la reforma educativa en la última década del siglo XX, incluida la inserción de la nueva gestión pública y la gestión basada en la escuela.

En cuanto a la redefinición de las políticas públicas, el libro toma como base los organismos internacionales –en este caso el Consejo Latinoamericano de Administración del Desarrollo (CLAD)– que impactan directamente en la modernización de lo administrativo, aunque también muestra la parte poco asertiva de esta institución que provoca una desigualdad social más notoria entre países miembros y la necesidad de modificar su postura.

Las autoras hacen ver las partes negativas del proceso de modernización, entre ellas: la centralización; la imitación de modelos extranjeros, que no toman en cuenta las características de la región y su sociedad; y, por último, la débil democracia en Latinoamérica. También abordan a varios autores que proponen diversos modelos para generar y formular políticas públicas.

A pesar de que los términos “gobernanza” y “gobernabilidad” no son nuevos, aún presentan confusión en su manejo. De ahí que la obra señale la necesidad de clarificar su uso y aplicación para que el lector pueda continuar, de manera interesada, con la lectura. Por una parte, con la gobernanza se busca legitimar a los gobiernos; por otra, como lo marcan las autoras, en la educación este término hace referencia a los medios para lograr dirección, control y coordinación completa o parcial de individuos autónomos u organizaciones, en nombre de intereses, los cuales se unen para contribuir de manera conjunta a un logro.

Dentro de la gobernanza aparece el término “redes políticas”, cuyas características se dan a conocer de manera muy concreta: la interdependencia, la coordinación y el pluralismo, que son condiciones básicas para que las redes formen parte importante de la gobernanza y se logre la legitimación del proceso de gobierno.

El papel del gobierno es imprescindible para lograr la gobernanza, por lo que debe estar atento a la instrumentación de las redes con el fin de evitar problemas de inestabilidad.

En las páginas de este libro se reflexiona acerca de la actividad propia de la supervisión y del supervisor. Con ello se pueden observar los alcances de la reforma educativa y la descentralización de los servicios educativos en México, aunque las autoras dejan claro que en la ciudad de México no se logró la concreción

de esta toma de decisiones del poder ejecutivo, por lo que únicamente la Delegación Iztapalapa se beneficia de esta política de desconcentración.

Como cierre de este capítulo se aborda la gobernanza de manera local en el ámbito de la educación dentro de la zona de Iztapalapa. Con ello se enfatiza la importancia del papel de cada uno de los involucrados y de las políticas públicas dentro de la escuela y la comunidad.

En el rubro de los antecedentes para el aprendizaje se considera la nueva gestión pública como órgano orientador de la descentralización de los servicios educativos, sin dejar de lado las recomendaciones de organismos internacionales, como el Banco Mundial, encaminadas a lograr la calidad y equidad en la educación, sin que se tuviera un completo triunfo.

Las autoras muestran algunas fallas reportadas por la UNESCO, referentes a la gobernanza, respecto de los proyectos en materia educativa con los que se incrementaría la calidad. Sin embargo, esto generó una desigualdad más notoria. Mencionar todos los problemas que se desarrollaron a partir de la descentralización y que imperan en la gobernanza hizo que ésta tomara otro rumbo al no afianzarse la totalidad de los proyectos de esta descentralización. En este punto se deja ver que a la supervisión no se le da la importancia necesaria. Al contrario: solo se la desvincula como parte de los entes principales de la gestión, por ser considerada parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La importancia de una gobernanza local reside en el hecho de que se aplica en un territorio reducido donde es fácil aplicar valores que refuercen los vínculos entre los involucrados. En este aspecto, y dentro de los problemas que se suscitan, se deja ver el papel tan importante que juega un supervisor para intervenir en las dificultades que se presentan en el colectivo.

Las autoras dividen el segundo capítulo en cuatro apartados. En el primero, se aborda el binomio Secretaría de Educación Pública (SEP) y el SNTE, así como las dificultades que ha generado este último en la toma de decisiones para la reforma de las políticas educativas correspondientes a la descentralización de los servicios educativos. Aquí también se señala el poder que se asigna a los supervisores en la revisión y vigilancia de las relaciones entre autoridades y maestros al interior de las escuelas, lo cual dio la pauta para que los supervisores fueran una autoridad superior a los docentes y directores en las instituciones educativas.

El documento recuerda, también, cuál fue la principal función por la que se creó la SEP y cómo concentraba todos los servicios en la capital del país, lo que originaba ciertas dificultades para el sistema educativo.

El segundo apartado se enfoca en la ya tan buscada descentralización de los servicios educativos, en la modificación de la

estructura y los cargos, y en las respectivas responsabilidades de las autoridades. Con ello se intenta provocar un cambio en la gestión del sistema educativo nacional. En este sentido, se deja ver el peso que tiene el SNTE en las políticas educativas, por su participación en las carteras de la administración pública, sin que se tome en cuenta la calidad de la educación, amén del entramado entre la política y la política educativa que no permite esa descentralización.

Las diferencias entre la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el SNTE, así como la lucha de poderes por mantener el control es otra de las preocupaciones que se marcan en el documento: los acuerdos entre el gobierno y los dirigentes de los organismos sindicales que no se preocupan por lograr la calidad educativa, sino más bien por seguir con el control de sus agremiados, con lo que se busca permanecer en el poder. Esta retrospectiva deja ver, de manera clara, la situación que vivió y vive el país, tanto en el diseño como en la operación de las políticas gubernamentales.

La fallida descentralización de los servicios educativos y las desavenencias políticas entre el gobierno y el SNTE llevan al lector a conocer, de manera precisa, la situación por la que ha tenido que pasar la educación en el país.

Los cambios en la gestión se abordan con base en los programas, sin olvidar las instancias que se ven involucradas para llevar a cabo este cambio de paradigma. El total de las delegaciones políticas se vieron implicadas en esta tarea.

El relato de la creación de nuevas instituciones y la desaparición de otras refleja la necesidad que tiene el gobierno de reestructurar la SEP. Esto originó la creación de dos organismos que se encargarían de los servicios educativos del Distrito Federal.

Hablar de la aplicación de nuevas estrategias, nuevos lineamientos, sistemas y modelos por parte del gobierno justifica que se hayan creado instancias, como la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF), la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE), y la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI). Por último, intenta dar solución a la problemática existente.

Dentro de este modelo de gestión, la supervisión se incorpora y se ajusta a las actividades señaladas en los proyectos educativos, sin que la figura del director se vea desdibujada en este proceso; más bien el supervisor es el que juega un papel secundario en estas actividades. La función del supervisor, sus responsabilidades –las cuales se reflejan en la gobernabilidad de la institución– y las condiciones en las que opera son solo una parte de la información que se presenta de manera gráfica al cierre de este capítulo. Datos relevantes que dejan ver el trabajo de un supervisor y cómo se ve obstaculizado o beneficiado por las políticas educativas.

El tercer capítulo aborda la gestión educativa en Iztapalapa, la gobernanza local, la gobernabilidad, y la supervisión escolar. Se retoma información del primer capítulo para fundamentar el caso de Iztapalapa.

En este apartado se presenta, mediante una fotografía, la problemática de la desigualdad de oportunidades y la marginación de los habitantes de la zona, misma que prevalece en Iztapalapa con respecto a otras zonas. Es un atinado comparativo entre delegaciones, pues en los índices de esta demarcación se pueden observar las tendencias de la enseñanza en todos sus ámbitos.

El papel de los responsables –como es el caso del subsecretario, la directora de la AFSEDF y el encargado de la Unidad de Servicios Educativos Iztapalapa de ese entonces– muestra que, sin su apoyo y compromiso compartido, no habría sido posible implementar esta reforma en la gestión, misma que pasó de la tradicional a la educativa local, y que cuenta con la participación de las autoridades y de la sociedad, lo cual refleja una gobernanza local.

De vital importancia es el análisis del contexto y de las necesidades específicas de los espacios escolares, con lo que se logra el replanteamiento y el ajuste de la gestión, en busca de un beneficio de ambas partes: la comunidad local y la comunidad escolar.

Al hablar y dar a conocer a todos los involucrados en este proceso, las autoras revelan la complejidad de la descentralización de los servicios educativos del Distrito Federal. El involucramiento de todas las instancias, los compromisos adquiridos, y su cumplimiento hacen de este trabajo un punto de partida para investigaciones posteriores; la necesidad de adecuar y modificar el trabajo en la delegación mencionada se vuelve la base para el futuro, en caso de que se retome esta política pública y educativa; cambiar e implementar una gestión vertical hacia una horizontal permite un trabajo en el que todos los involucrados en el proceso educativo observen avances al interior de las escuelas y de la comunidad, favoreciendo y facilitando, simultáneamente, el trabajo en equipo en la DGSEI.

La gobernanza con gobernabilidad se desprende de la toma de decisiones, pero, más aún, del liderazgo de la directora de la DGSEI, al mostrar la capacidad de autoridad y diálogo entre la comunidad educativa y la escolar.

El involucramiento de los padres de familia y la conformación de redes trajo consigo beneficios que anteriormente no se pensaban lograr. Un ejemplo es la Escuela Secundaria Japón: los cambios en la dirección, en la planta docente y en la infraestructura fueron uno de tantos elementos que dieron la pauta para mejorar esa escuela, con lo que se logró una nueva gobernanza local.

La gestión educativa –en este caso el sistema educativo local y la gestión escolar exclusiva de los centros educativos– se ve permeada por la supervisión que, aun cuando hasta el momento

no se acepta como parte importante del proceso, se lleva a cabo con la intención de satisfacer las necesidades del sector educativo.

Las autoras señalan la importancia de la supervisión para lograr la calidad educativa; consideran que esta actividad es como un hilo rector de la gobernanza, con lo que se implementan estrategias que demuestren que el supervisor es la base de ese cambio en la gestión.

Los proyectos y lineamientos que se lanzaron dieron lugar al fortalecimiento del papel del supervisor al conjuntar esfuerzos entre niveles educativos. La gestión del supervisor se entrelaza con la de los docentes y directivos, afianzando así los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aunque estos puntos no se abordan de manera profunda, dan claridad al proceso educativo, por lo que no demerita el trabajo de investigación de las autoras.

ROSA PATRICIA ABASCAL
MAGDE-IPN

Noel Angulo Marcial. Licenciado en Bibliotecología por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestro en Metodología de la Ciencia por el Instituto Politécnico Nacional. Ha sido director de la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía, subdirector de Desarrollo Docente en el Instituto Nacional de Bellas Artes, jefe de Información y Documentación en la Dirección de Bibliotecas del IPN y jefe de redes de colaboración en el mismo instituto. Actualmente es docente en la maestría en Docencia Científica y Tecnológica del CIECAS, IPN. Tuvo a su cargo la coordinación y planeación didáctica del seminario Repensar la comunicación, curso anual de propósitos específicos, vigente desde 2011 hasta la fecha, y cuya cobertura es multinacional. Autor del libro *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento*, IPN; coautor del libro, *Delfos Plus: sistema de información documental*. México: ENBA, 1991.

Fabio Enrique Barragán Santos. Licenciado en Administración Educativa, cuenta con la especialización en Pedagogía e Investigación en el Aula por la Universidad de la Sabana. Actualmente es docente-investigador de lenguaje en la UNISANGIL, San Gil, Colombia. Es líder del Taller de Reflexión Pedagógica (Tarepe), del Nodo Guanentá de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación y profesor de la Red Santandereana de Docentes Transformadores (Red Hormiga). Ha desarrollado proyectos de investigación en dos líneas principales: Pedagogía de la producción escrita y Educación para la ciudadanía. Sus publicaciones incluyen libros, artículos y ponencias.

Analia Claudia Chiecher. Doctora en Psicología, magíster en Educación y Universidad, licenciada en Psicopedagogía. Ha sido docente de posgrado en áreas de educación virtual, psicología del aprendizaje, gestión de espacios de interacción, educación secundaria, entre otras. Actualmente es investigadora científica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la República Argentina; también es integrante del Laboratorio de Monitoreo de inserción de Graduados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Ha publicado diversos artículos, libros y capítulos de libros.

María Jesús Colmenero Ruiz. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogía; ha participado en diversos proyectos financiados por la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo con el proyecto Mejoras en la formación de docentes y reforzamiento de la investigación en tecnologías educativas basadas en tutorías y en el uso de las TIC; también dirigió Investigación y desarrollo de aplicaciones telemáticas para la confección del Plan de Acción Tutorial en la Universidad. Ha publicado diversos artículos, es coautora de ca-

pítulos de libro y libros, entre otros, *Programas de intervención logopédica para una educación inclusiva*.

Josefina Hernández Jaime. Maestra en Ciencias con especialidad en Administración por la UPIICSA del Instituto Politécnico Nacional, donde actualmente labora. Ha participado en los proyectos: La equidad de género y su impacto en la educación para los alumnos de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales de la Escuela Superior de Cómputo 2009-2010, y Perspectivas de evaluación para el siglo XXI, sus retos e implicaciones en el modelo educativo y académico centrado en el alumno.

Yasmín Ivette Jiménez Galán. Maestra en Ciencias por el Instituto Politécnico Nacional (IPN). Actualmente cursa el doctorado en Educación, es licenciada en Ciencias Administrativas. Labora en el IPN, donde dirigió diversos proyectos, entre otros: Perspectivas de la evaluación educativa para el siglo XXI. Sus cambios e implicaciones acordes con el modelo educativo y académico centrado en el alumno, y Uso de organizadores gráficos, con apoyo de las TIC's, congruente con los alumnos de Ingeniería en Sistemas Computacionales. Es autora y coautora de diversos artículos.

Paola Verónica Paoloni. Doctora en Psicología, magíster en Educación y Universidad, licenciada en Psicopedagogía y maestra de Enseñanza Básica egresada de la Escuela Normal Superior de Río Cuarto. Ha sido profesora de educación básica, media superior, tercer ciclo y posgrado. Se desempeña como investigadora científica del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la República Argentina; es integrante responsable del Laboratorio de Monitoreo de inserción de Graduados de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto, República Argentina. Ha publicado diversos artículos y participado en comisiones evaluadoras y comités editoriales.

María del Carmen Pegalajar Palomino. Doctora en Educación por la Universidad de Jaén, tiene maestría en Educación Especial, y es licenciada en Psicopedagogía; es autora y coautora de diversos artículos, capítulos de libro y libros, entre ellos *Formación y prácticas docentes en centros específicos de Educación Especial*. Ha dirigido proyectos de innovación docente como el "Desarrollo de un plan de acción tutorial apoyado en estrategias de aprendizaje cooperativo". Ha participado en numerosos congresos en España. Actualmente es profesor sustituto interino en la Universidad de Jaén, Departamento de Pedagogía.

Eufrasio Pérez Navío. Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED);

licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Jaén. Actualmente es profesor de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Jaén, Campus las Lagunillas, España; se ha especializado en adolescentes, dificultades del aprendizaje, educación y orientación profesional; es coautor de diversos artículos publicados en revistas internacionales.

Claudio Rama Vitale. Economista (UVC), especialista en Telemática e Informática para la Educación a Distancia (UNA); magíster en Gerencia de la Educación (UJMV); doctor en Ciencias de la Educación (UNESR); doctor en Derecho (UBA); posdoctorado en Filosofía de la Educación (UNICAMP), posdoctorado en Educación (UNESR), posdoctorado en Tecnologías Educativas. Fue director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); y director del Instituto Nacional del Libro. Actualmente es decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad de la Empresa (UDE) en Uruguay, investigador activo del Sistema Nacional de Investigadores del Uruguay, y director del Observatorio de Educación Virtual de virtual educa.

Marko Alfonso González. Licenciado en Sistemas Computacionales y candidato a la maestría en Formación Docente. Se ha especializado en competencias tutoriales y didáctica de la ciencia y la tecnología. Actualmente es profesor de tiempo completo en la Escuela Superior de Computo del Instituto Politécnico Nacional. Participó en el proyecto de investigación: Perspectivas de la evaluación educativa para el siglo XXI.

Lineamientos para presentar originales

Innovación Educativa es una publicación del Instituto Politécnico Nacional con once años de trayectoria, indizada y arbitrada por pares. Publica trabajos especializados en investigación e innovación que abarquen la realidad educativa contemporánea. En su tercera época aparecerá cuatrimestralmente en los meses de abril, agosto y diciembre.

A partir de esta época recibirá contribuciones en español e inglés todo el año para las secciones *Innovus* (artículos de investigación, estudios críticos), *A dos tintas* (discusiones) y *Ex-libris* (reseñas críticas). *Innovación Educativa* incluye una sección temática en cada número llamada *Aleph*. Los artículos para esta sección se solicitan por convocatoria abierta tres veces al año. La originalidad, la argumentación inteligente y el rigor son las características que se esperan de las contribuciones.

Innovación Educativa únicamente recibe trabajos académicos y no acepta género periodístico. Con el fin de agilizar la gestión editorial de sus textos, los autores deben cumplir las siguientes normas de estructura, estilo y presentación.

Tipos de colaboración

- ▶ **Investigación.** Bajo este rubro, los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos, la veracidad de los hallazgos o de los resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva. La extensión de los textos deberá ser de 15 cuartillas mínimo y 30 máximo, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas deberán ir numeradas y estar escritas a espacio y medio. Estas contribuciones serán enviadas a las secciones *Aleph* e *Innovus*.
- ▶ **Intervenciones educativas.** Deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas. La extensión de estos trabajos es de 15 cuartillas mínimo y 30 máximo, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas y se escribirán a espacio y medio. Estas contribuciones se enviarán a las secciones *Aleph* e *Innovus*.
- ▶ **Aportes de discusión y réplicas a los artículos.** Deberán ser aportes recientes de investigación, o bien la contraargumentación sistemática de conceptos e ideas específicos expuestos en los artículos de las secciones *Aleph* e *Innovus*. Su propósito es la discusión constructiva y tendrán como extensión máxima tres mil palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio. Estas contribuciones se enviarán a la sección *A dos tintas*.

- ▶ **Reseñas de libros.** Deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados. Su extensión no deberá exceder las tres mil palabras, calculadas con el contador de Word, incluidas gráficas, notas y referencias. Las páginas irán numeradas, con interlínea de espacio y medio. Estas contribuciones se enviarán a la sección *Ex-libris*.

Requisitos de entrega

- ▶ Los trabajos deberán presentarse en tamaño carta, con la fuente Times New Roman de 12 puntos, a una columna, y en mayúsculas y minúsculas.
- ▶ El título deberá ser bilingüe (español e inglés) y no podrá exceder las 15 palabras.
- ▶ Toda contribución deberá ir acompañada de un resumen en español de 150 palabras, con cinco a seis palabras clave que estén incluidas en el vocabulario controlado del IRESIE, y la traducción de dicho resumen al inglés (*abstract*) con sus correspondientes palabras clave o *keywords* (obsérvese la manera correcta de escribir este término). Las palabras clave se presentarán en orden alfabético. Puede acceder al vocabulario en la página electrónica www.iisue.unam.mx.
- ▶ Todos los trabajos deberán tener conclusiones.
- ▶ Los elementos gráficos (cuadros, gráficas, esquemas, dibujos, tablas, fotografías) irán numerados en orden de aparición y en el lugar idóneo del cuerpo del texto con sus respectivas fuentes al pie y sus programas originales. Es decir, no deberán insertarse en el texto con el formato de imagen. Las fotografías deberán tener mínimo 300 dpi de resolución y 140 mm de ancho.
- ▶ Se evitarán las notas al pie, a menos de que sean absolutamente indispensables para aclarar algo que no pueda insertarse en el cuerpo del texto. Toda referencia bibliográfica (cita textual, idea o paráfrasis) se añadirá al final de la misma de acuerdo con los lineamientos de la American Psychological Association (APA), respetando la puntuación adecuada, las fuentes correctas (redondas y cursivas), y cuidando que todos los términos (&, In, New York, etcétera) estén en español (y, En, Nueva York, etcétera). A continuación se ofrecen algunos ejemplos.
 - **Libro**
 - Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Nueva York, N.Y.: Knopf.
 - Ayala de Garay, M. T., y Schwartzman, M. (1987). *El joven dividido: La educación y los límites de la conciencia cívica*. Asunción, Paraguay: Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política (CIDSEP).
 - **Capítulo de libro**
 - Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen y D. Hart

(Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 166-200). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

- **Artículo de revista**

- Gozávez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Revista Científica de Educomunicación* 36(18), 131-138.
- Freeman, V. G., Rathore, S. S., Weinfurt, K. P., Schulman, K. A., y Sulmasy, D. P. (1999). Lying for patients: Physician deception of third-party payers. *Archives of Internal Medicine*, 159, 2263-2270.

- **Fuentes electrónicas**

- Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC). (2010). *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas*. Recuperado el [especificar fecha], de: http://www.sredec.org/imagenes/que_es/documentos/SREDECC_febrero_2010.pdf

Entrega de originales

El autor deberá adjuntar a su contribución los siguientes documentos:

- ▶ Hoja con los datos del autor: nombre, grado académico, institución donde labora, domicilio, teléfono, correo electrónico y fax.
- ▶ La solicitud de evaluación del artículo en hoja aparte.
- ▶ Hoja con la declaración de autoría individual o colectiva (en caso de trabajos realizados por más de un autor); cada autor o coautor debe certificar que ha contribuido directamente a la elaboración intelectual del trabajo y que lo aprueba para ser publicado.
- ▶ Hoja con la declaración de que el original que se entrega es inédito y no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
- ▶ *Curriculum vitae* completo del autor, en hoja aparte.
- ▶ El trabajo y los documentos solicitados arriba se entregan impresos y en archivo electrónico (CD), en procesador de textos Word, en la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica, 1er piso, Unidad Profesional “Adolfo López Mateos”, Av. Luis Enrique Erro s/n, Zacatenco, C.P. 07738, Delegación Gustavo A. Madero, México, D.F.; o bien se pueden enviar a la dirección electrónica: coord.ed.rie@gmail.com, con copia a innova@ipn.mx.

Manuscript submission guidelines

Innovación Educativa, now in its eleventh year, is an indexed and peer-reviewed publication of the National Polytechnic Institute. It publishes specialized research and innovation manuscripts that encompass contemporary educational issues. In its most recent edition, it will be published trimesterly: in April, August, and December.

It will accept year-round contributions in Spanish and English for the sections *Innovus* (research articles, critical studies), *A dos tintas* (discussions), and *Ex-libris* (critical summaries). *Innovación Educativa* includes a thematic section, *Aleph*, in each issue. Contributions to this section will be requested three times a year through calls-for-articles. Originality, intelligent argumentation, and rigor are expected from the contributions.

Innovación Educativa accepts only academic—not journalistic—works. In order to facilitate editorial management of texts, the authors must fulfill the following structure, style, and presentation requirements.

Types of collaboration

- ▶ **Research.** Manuscripts must take into account criteria such as relevant research design, theoretical and methodological congruence, rigorous handling of information and methods, veracity of findings or results, discussion of results, conclusions, limitations of the study, and, if necessary, future possibilities. The manuscript must be between 15 and 30 pages, including graphs, notes, and references. Pages must be numbered, and text must be 1.5-spaced. These contributions will be sent to the sections *Aleph* and *Innovus*.
- ▶ **Educational interventions.** Manuscripts must include a theoretical-methodological basis geared towards demonstrating educational innovations. The manuscript must be between 15 and 30 pages, including graphics, notes, and references. Pages must be numbered, and text must be 1.5-spaced. These contributions will be sent to the sections *Aleph* and *Innovus*.
- ▶ **Article discussions and rebuttals.** Manuscripts must be recent investigation contributions or systematic counterarguments to specific concepts and ideas presented in articles in *Aleph* and *Innovus*. The objective is constructive discussion, and they must not exceed 3,000 words, according to the word count in Microsoft Word, including graphics, notes, and references. Text must be 1.5-spaced, and pages must be numbered. These contributions will be sent to the section *A dos tintas*.
- ▶ **Book summaries.** Manuscripts should critically approach the ideas, arguments, and themes of specialized books. They must not exceed 3,000 words, according to the word count in Microsoft

Word, including graphics, notes, and references. Pages must be numbered, and text must be 1.5-spaced. These contributions will be sent to the section *Ex-libris*.

Submission requirements

- ▶ Manuscripts must be on a letter-sized paper, in 12-point Times New Roman font, in a single column, with correct use of capital and lower-case letters.
- ▶ The title must be bilingual (Spanish and English) and must not exceed fifteen words.
- ▶ All contributions must include a 150-word abstract in Spanish, with five or six keywords that are included in the vocabulary database of the IRESIE, as well as a translation of the abstract and keywords in English. The vocabulary database can be consulted at www.iiisue.unam.mx.
- ▶ All manuscripts must include conclusions.
- ▶ Graphic elements (charts, graphs, diagrams, drawings, tables, photographs) must be numbered in the order in which they appear, with correct placement in the text, with captions and credits to the original source. They should not be inserted as images into the body text. Photographs must have a minimum resolution of 300 dpi, and a width of 140 mm.
- ▶ Footnotes should be avoided, unless absolutely necessary to clarify something that cannot be inserted into the body text. All bibliographical references (textual quotations, ideas, or paraphrases) should be added as endnotes according to the American Psychological Association (APA) guidelines, respecting the correct font usage (roman and italic), and ensuring that all terms (&, In, New York, etc.) are in Spanish (y, En, Nueva York, etc.). The format can be seen in the following examples:
 - **Book**
 - Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. Nueva York, N.Y.: Knopf.
 - Ayala de Garay, M. T. y Schwartzman, M. (1987). *El joven dividido: La educación y los límites de la conciencia cívica*. Asunción, Paraguay: Centro Interdisciplinario de Derecho Social y Economía Política (CIDSEP).
 - **Book chapter**
 - Helwig, C. C. (1995). Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties. En M. Killen y D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 166-200). Cambridge, England: Cambridge University Press.
 - **Journal article**
 - Gozávez, V. (2011). Educación para la ciudadanía democrática en la cultura digital. *Revista Científica de Educomunicación* 36(18), 131-138.

- Freeman, V. G., Rathore, S. S., Weinfurt, K. P., Schulman, K. A., & Sulmasy, D. P. (1999). Lying for patients: Physician deception of third-party payers. *Archives of Internal Medicine*, 159, 2263-2270.
- **Electronic sources**
 - Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC). (2010). *Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas*. Recuperado el [specify date], de: http://www.sredecc.org/imagenes/que_es/documentos/SREDECC_febrero_2010.pdf

Manuscript submission

The author must attach the following documents to his/her manuscript:

- ▶ Document with author's biographic and contact information: name, academic degree, institution where he/she works, address, e-mail, telephone and fax number.
- ▶ Document requesting manuscript evaluation.
- ▶ Document with statement of individual or collective (in case of works submitted by more than one author) authorship; each author or co-author must certify that he/she has directly contributed to the intellectual elaboration of the manuscript and agrees to its publication.
- ▶ Document stating that the manuscript has not been previously published and has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
- ▶ Author's complete C.V., as a separate document.
- ▶ The manuscript and the requested documents should be submitted in hardcopy and electronic files (CD), in Microsoft Word documents, to Coordinación Editorial de la Secretaría Académica, 1er piso, Unidad Profesional "Adolfo López Mateos", Av. Luis Enrique Erro s/n, Zacatenco, C.P. 07738, Delegación Gustavo A. Madero, México, D.F.; or they can be sent electronically to coord.ed.rie@gmail.com, with a copy to innova@ipn.mx.

Convocatoria para colaboración 2013

La revista *Innovación Educativa* los invita a participar enviando para el 2013 el siguiente tipo de colaboraciones:



Investigación: investigaciones concluidas en cualquiera de las áreas enumeradas o relacionadas en las convocatorias específicas para cada número. Los trabajos deberán contemplar criterios como el diseño pertinente de la investigación, la congruencia teórica y metodológica, el rigor en el manejo de la información y los métodos.

Intervenciones educativas: deberán contar con un sustento teórico-metodológico encaminado a mostrar innovaciones educativas.

Aportes de discusión y réplicas a los artículos: deberán ser aportes recientes de investigación, o bien la contraargumentación sistemática de conceptos e ideas específicos expuestos en los artículos de las secciones *Aleph* e *Innovus*.

Reseñas de libros: deberán aproximarse de manera crítica a las ideas, argumentos y temáticas de libros especializados.

Consulte los lineamientos para el envío de originales en: www.innovacion.ipn.mx

Envío de colaboraciones a la dirección electrónica: innova@ipn.mx, con copia a: coord.ed.rie@gmail.com

Call for Papers 2013

The *Innovación Educativa* Journal, encourages the following types of submissions for 2013:

Research papers. Completed research papers in any of the topics or related areas listed in the call for papers for each specific number. Manuscripts must take into account criteria such as relevant research design, theoretical and methodological congruence, rigorous handling of information and methods.

Educational interventions. Manuscripts must include a theoretical-methodological basis geared towards demonstrating educational innovations.

Article discussions and rebuttals. Recent investigation contributions or systematic counterarguments to specific concepts and ideas presented in articles in *Aleph* and *Innovus* sections of the Journal.

Book summaries. Manuscripts should critically approach the ideas, arguments, and themes of specialized books.



Innovación Educativa

Publicación cuatrimestral del Instituto Politécnico Nacional

CONVOCA

a los investigadores, docentes, estudiantes de posgrado y a la comunidad académica en general a colaborar con artículos de investigación inéditos, tanto en español como en inglés, para integrar la sección temática *Aleph* del número 62 que se enfoca en:

“El aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas”

Volumen 13, número 62, mayo-agosto 2013

Se consideran las siguientes temáticas relacionadas, aunque no exclusivas:

- ▶ Líneas de pensamiento del aprendizaje y la enseñanza de las ciencias experimentales.
- ▶ Aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en contexto.
- ▶ Fundamentos lógicos y naturaleza del pensamiento matemático.
- ▶ Teorías y metodologías sobre el aprendizaje de las ciencias experimentales.
- ▶ Teorías y metodologías del Sur de Asia sobre el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas.
- ▶ Reflexiones y aportaciones: a 30 años de la teoría educativa “Matemática en el contexto de las ciencias”.

Fecha límite de recepción de trabajos para el número 62:
julio 15 de 2013

Consulta de lineamientos para el envío de originales en:
www.innovacion.ipn.mx

Envío de colaboraciones al correo: innova@ipn.mx,
con copia a coord.ed.rie@gmail.com

Innovación Educativa (ISSN 1665-2673) es una publicación académica, internacional, indizada, arbitrada por pares a ciegas y que publica trabajos especializados de investigación e innovación educativas. La edita la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional.

Innovación Educativa

The National Polytechnic Institute four-monthly publication

CALL FOR PAPERS

Journal edited by National Polytechnic Institute, Mexico, invites researchers, do-
cents, postgraduate students and the academic community in general to contrib-
ute unpublished research articles, in Spanish and English, to the thematic section,
Aleph, of issue 62, focused on:

“Learning and teaching mathematics” Volume 13, issue 62, May-August 2013

We will consider, though not exclusively, the following related topics:

- ▶ Lines of thought related to learning and teaching sciences.
- ▶ Learning and teaching mathematics in context.
- ▶ Logical foundations and the nature of mathematical thinking.
- ▶ Theories and methodologies of sciences learning.
- ▶ Asian theories and methodologies of learning and teaching mathematics.
- ▶ Reflections and contributions: 30 years after the educational theory:
“Mathematics in the context of sciences”.

**Reception deadline for issue 62:
July 15, 2013**

Consult the guidelines for sending originals at:
www.innovacion.ipn.mx

Send all contributions to innova@ipn.mx,
with copy to coord.ed.rie@gmail.com

Innovación Educativa (ISSN 1665-2673) is an indexed, blind peer-reviewed, international journal
that publishes specialized research and works on educational innovation.

Innovación Educativa

Publicación cuatrimestral del Instituto Politécnico Nacional

CONVOCA

a los investigadores, docentes, estudiantes de posgrado y a la comunidad académica en general a colaborar con artículos de investigación inéditos, tanto en español como en inglés, para integrar la sección temática *Aleph* del número 63 que se enfoca en:

“La didáctica de la lógica y la argumentación” Volumen 13, número 63, septiembre-diciembre 2013

Se consideran las siguientes temáticas relacionadas, aunque no exclusivas:

- ▶ Didáctica de la lógica y la argumentación para jóvenes.
- ▶ Metodologías y estrategias para el aprendizaje de la lógica y la argumentación.
- ▶ Teorías asiáticas de la argumentación y su relevancia contemporánea.
- ▶ El papel de la argumentación y el pensamiento crítico en la construcción de la ciudadanía.
- ▶ Enseñanza y aprendizaje de la lógica y la argumentación en el sur de Asia.
- ▶ Problemáticas y posibilidades de la didáctica de la lógica y la argumentación en enseñanza media superior y superior.

**Fecha límite de recepción de trabajos para el número 63:
noviembre 4 de 2013**

Consulta de lineamientos para el envío de originales en:
www.innovacion.ipn.mx

Envío de colaboraciones al correo: innova@ipn.mx,
con copia a coord.ed.rie@gmail.com

Innovación Educativa (ISSN 1665-2673) es una publicación académica, internacional, indizada, arbitrada por pares a ciegas y que publica trabajos especializados de investigación e innovación educativas. La edita la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional.

Innovación Educativa

The National Polytechnic Institute four-monthly publication

CALL FOR PAPERS

Journal edited by National Polytechnic Institute, Mexico, invites researchers, do-
cents, postgraduate students and the academic community in general to contrib-
ute unpublished research articles, in Spanish and English, to the thematic section,
Aleph, of issue 63, focused on:

“The didactics of logic and argumentation” Volume 13, issue 63, September-December 2013

We will consider, though not exclusively, the following related topics:

- ▶ Didactics of logic and argumentation for youth.
- ▶ Methodologies and strategies for learning logic and argumentation.
- ▶ Asian theories of argumentation and their current relevance.
- ▶ The role of argumentation and critical thinking in the construction of citizenship.
- ▶ Teaching and learning logic and argumentation in South Asia.
- ▶ Problems and possibilities in the didactics of logic and argumentation in secondary and higher education.

**Reception deadline for issue 63:
November 4, 2013**

Consult the guidelines for sending originals at:
www.innovacion.ipn.mx

Send all contributions to innova@ipn.mx,
with copy to coord.ed.rie@gmail.com

Innovación Educativa (ISSN 1665-2673) is an indexed, blind peer-reviewed, international journal that publishes specialized research and works on educational innovation.

Innovación Educativa

Publicación cuatrimestral del Instituto Politécnico Nacional

CONVOCA

a los investigadores, docentes, estudiantes de posgrado y a la comunidad académica en general a colaborar con artículos de investigación inéditos, tanto en español como en inglés, para integrar el número especial 64 que se enfoca en:

“La educación media superior en el mundo”

Volumen 13, número especial 64, 2013

Se consideran las siguientes temáticas relacionadas, aunque no exclusivas:

- ▶ El bachillerato universal y su instrumentación como posibilidad de equidad social.
- ▶ Empleo y desempleo juvenil en el mundo: retos de la enseñanza media superior hacia el 2030.
- ▶ El papel de la argumentación y el pensamiento crítico en los programas de enseñanza media superior.
- ▶ El bachillerato a distancia: sus modalidades y el aumento de cobertura con calidad.
- ▶ Diseño y producción de materiales educativos para jóvenes en la era de la conectividad global.
- ▶ Pensamiento creativo y modelos de innovación para disminuir la deserción escolar.
- ▶ La creatividad y el cultivo de competencias sociales y artísticas como herramientas de inserción laboral para jóvenes que cursan la educación media superior.
- ▶ El cultivo de las humanidades en la era de la conectividad.
- ▶ Interculturalidad y aprendizaje de una segunda lengua.

Fecha límite de recepción de trabajos para el número especial 64:
noviembre 14 de 2013

Consulta de lineamientos para el envío de originales en:
www.innovacion.ipn.mx

Envío de colaboraciones al correo: innova@ipn.mx,
con copia a coord.ed.rie@gmail.com

Innovación Educativa (ISSN 1665-2673) es una publicación académica, internacional, indizada, arbitrada por pares a ciegas y que publica trabajos especializados de investigación e innovación educativas. La edita la Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del Instituto Politécnico Nacional.

Innovación Educativa

The National Polytechnic Institute four-monthly publication

CALL FOR PAPERS

Journal edited by National Polytechnic Institute, Mexico, invites researchers, do-
cents, postgraduate students and the academic community in general to contrib-
ute unpublished research articles, in Spanish and English, to the special issue 64,
focused on:

“Secondary education in the world” Volume 13, special issue 64, 2013

We will consider, though not exclusively, the following related topics:

- ▶ Global high school/A level and its organization as a possibility for social equality.
- ▶ Youth employment and unemployment in the world: challenges in secondary education teaching towards 2030.
- ▶ The role of argumentation and critical thinking in secondary education programs.
- ▶ High school/A level and distance learning: its modalities and the increase of its range with quality.
- ▶ Design and production of educational materials for youth in the era of global connectivity.
- ▶ Creative thinking and innovation models to reduce dropouts.
- ▶ Creativity and the fostering of social and artistic competencies as tools of labor insertion for youth in secondary education programs.
- ▶ The promotion of the humanities in the era of connectivity.
- ▶ Interculturality and learning second languages.

**Reception deadline for special issue 64:
November 14, 2013**

Consult the guidelines for sending originals at:
www.innovacion.ipn.mx

Send all contributions to innova@ipn.mx,
with copy to coord.ed.rie@gmail.com

“Premio de Ensayo Innovación Educativa 2013”

La Coordinación Editorial de la Secretaría Académica del
Instituto Politécnico Nacional

CONVOCA

A todos los estudiantes de nivel superior y posgrado, pertenecientes a la comunidad politécnica, a participar en el “Premio de Ensayo Innovación Educativa 2013”, de acuerdo con las siguientes

BASES

1. Podrán participar los alumnos de tiempo completo, inscritos en el nivel superior o posgrado de alguno de los programas que ofrece el Instituto Politécnico Nacional, y en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.
2. Cada participante deberá enviar un ensayo inédito que no haya sido premiado con anterioridad en algún concurso, ni se encuentre en proceso de evaluación. Se sugieren los siguientes temas, no exclusivos:
 - ▶ El papel de las artes y las humanidades en el desarrollo de competencias sociales de los estudiantes politécnicos.
 - ▶ Pensamiento creativo y pensamiento crítico.
 - ▶ Argumentación y ciudadanía en jóvenes contemporáneos.
3. Los ensayos deberán enviarse en formato electrónico al correo innova@ipn.mx, con copia a coord.ed.rie@gmail.com, y dirigirse con el asunto: “Premio de Ensayo Innovación Educativa 2013”.
4. La extensión del ensayo será de 15 cuartillas mínimo y 30 máximo, incluidas la introducción y las referencias. Se deberá presentar en procesador de textos Word, con letra Arial de 11 puntos, a una columna, en mayúsculas y minúsculas, y a doble espacio. Las citas y referencias deberán integrarse con estricto apego al sistema APA (consúltase la guía resumida APA en: www.innovacion.ipn.mx).
5. Deberán enviarse dos archivos en Word en el mismo correo: en el primero, el archivo del ensayo firmado con un seudónimo y, en el segundo ar-

- chivo, la hoja general de datos, que contenga: nombre del autor, unidad de adscripción, número de boleta, teléfonos y dirección electrónica.
6. El periodo de recepción de los ensayos será del **8 de julio al 6 de octubre de 2013**.
 7. El periodo de evaluación de los ensayos comprenderá del 8 al 31 de octubre de 2013. Los resultados se publicarán el 4 de noviembre, a través del portal Web de la Revista Innovación Educativa: www.innovacion.ipn.mx
 8. El jurado calificador estará integrado por especialistas de reconocido prestigio que será dado a conocer una vez emitido el fallo.
 9. Con el fin de proteger los derechos de autor, originales y copias serán destruidos.
 10. Los premios correspondientes consistirán en:
 - ▶ **1er lugar.** Dotación económica única e indivisible de \$25,000 y diploma de participación.
 - ▶ **2° lugar.** Dotación económica única e indivisible de \$12,000 y diploma de participación.
 - ▶ **3er lugar.** Dotación económica única e indivisible de \$8,000 y diploma de participación.
 11. La ceremonia de premiación se llevará a cabo en el mes de noviembre de 2013, en la “Unidad Profesional Adolfo López Mateos”. En el caso de que uno de los ganadores se encuentre adscrito a una unidad o centro de estudios ubicado en el interior de la República, la Coordinación Editorial cubrirá los viáticos, únicamente del ganador.
 12. Los ensayos ganadores se someterán a consideración del Comité Editorial de la Revista *Innovación Educativa* para su publicación.
 13. El Instituto Politécnico Nacional se reserva el derecho de publicación. Los ganadores de este concurso cederán los derechos de autor al IPN.
 14. La participación en este concurso implica la aceptación de todas y cada una de sus bases. Los trabajos que no cumplan con los requisitos de la presente convocatoria serán descalificados, al igual que los ensayos que sean entregados después de la fecha límite. Cualquier caso no previsto será resuelto por el Comité Organizador.



Call for Reviewers 2013

Revista *Innovación Educativa* (ISSN 1665-2673)

Innovación Educativa is seeking scholars interested in participating in our volunteer Editorial Review Board. If you are interested, please submit the following information to innova@ipn.mx, with copy to coord.ed.rie@gmail.com. We will answer your inquiry by both e-mail and hard copy in case of acceptance. See our website for more information about this journal: www.innovacion.ipn.mx

Our peer reviewers provide feedback to the *Innovación Educativa* Editor and its Editorial Board about the merits of submissions in terms of quality and contribution to the field. Reviewers are expected to write reviews in a collegial and constructive manner. Maintaining *Innovación Educativa* as a scientific journal of the highest quality depends on reviewers with a high level of expertise and an ability to be objective and insightful in their evaluation of manuscripts. Applicants must have a PhD as well as significant reviewing experience. Please send the application by e-mail providing this information:

E-mail subject: Reviewer Application-2013

Name:

Institutional e-mail address and an alternative e-mail:

Telephone:

City, State, Country:

Name of your institution and website:

Department or Division:

Title or position:

Highest degree:

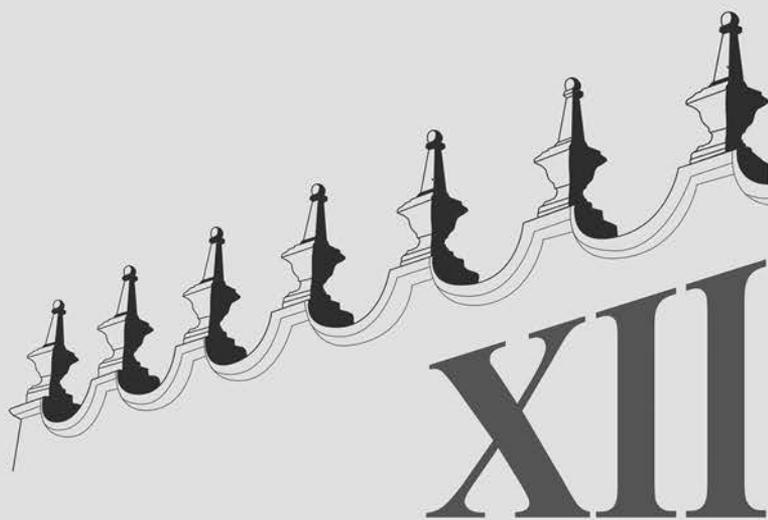
Number of referred articles published in English-language journals:

Number of book chapters published in English:

Number of books published in English:

Years of editing or peer review experience for journals:

A short CV:



XII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Aportes y reflexiones de la investigación
para la equidad y la mejora educativas
convocan

El Consejo Mexicano de Investigación
Educativa y la Universidad de Guanajuato

Del 18 al 22 de noviembre de 2013 // Guanajuato, Guanajuato

Temáticas generales:

- Sistema educativo en su conjunto
- Educación inicial y básica
- Educación media superior
- Educación superior
- Posgrado y desarrollo del conocimiento
- Educación continua y otras alfabetizaciones
- Educación en espacios no escolares

Contribuciones:

- Ponencias
- Carteles
- Presentaciones
de libro
- Talleres

ÚLTIMA FECHA DE ENTREGA
20 de mayo de 2013

Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado (ENEPE)



Universidad
de Guanajuato



<http://congreso.comie.org.mx/>

Informes: congreso.comie.org.mx 52 (55) 3089 2815 y 52 (55) 5336 5947

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Instituto Politécnico Nacional
Secretaría de Investigación y Posgrado
Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales



"La Técnica al Servicio de la Patria"

Repensar la Comunicación 2013

Seminario Repensar la Comunicación
Agenda de videoconferencias
Hora de la ciudad de México

Dra. Martha Elena Márquez Villegas.
UNAM, México.

La Gestión del conocimiento y la interacción en el aula virtual
Mayo 8 16:00-18:00

Dr. Marcelo Careaga Butter

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile
*Repensar la comunicación desde la Gestión del
Conocimiento implica repensar la educación*
junio 5 15:00-17:00

Dra. Teresita Alzate Yepes

Universidad de Antioquia, Colombia
La escritura académica: el ensayo.
julio 31 16:00-18:00

Dra. Constanza Padilla Universidad

Nacional de Tucumán, Argentina
Leer y escribir para argumentar en las disciplinas
agosto 16 11:00-13:00

Dra. Tiscar Lara Escuela de
Organización Industrial, Madrid, España

La comunicación en los ambientes virtuales de aprendizaje
septiembre 18 10:30 -12:30

Dra. Lilliam E. Hidalgo Benites.

Escuela de Posgrado Universidad Nacional de Piura, Perú
Aprender de otros y con los otros.
octubre 2 16:00 - 18:00

M. en C. Ricardo Villafaña Instituto
Mexicano de Administración del Conocimiento

Uso de las Redes sociales en la docencia
octubre 16 16:00-18:00

México. Instituto Politécnico Nacional
M. en C. Noel Angulo Marcial
Coordinador Académico del Seminario
IPN. Ciecás
src_ciecás@ipn.mx
5729.6000 ext. 63132

Número de registro SIP: AV-CPE-043-13

Dirección de transmisión por Internet:

<http://www.transmisionenlinea.upev.ipn.mx/upev.html>





COLOQUIO

Nacional de Educación Media Superior a Distancia



Aprendizajes de
Calidad en la
EMSaD

La Red de Bachilleratos Universitarios Públicos y a Distancia y el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD), le invitan a asistir y participar con ponencias en el **IV Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia**; espacio abierto para que sus protagonistas: **asesores, autores, desarrolladores, diseñadores, tutores e investigadores** compartan sus experiencias, avances y hallazgos en la tarea de educar a distancia.

SEDE

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, Hidalgo.

- Fase virtual:
16 al 29 de septiembre de 2013
- Fase presencial:
10 al 12 de octubre de 2013
- Fecha límite para el registro de ponencias:
16 de agosto de 2013
- Fecha límite para registro de asistentes:
10 de octubre de 2013

Profesor del IPN para apoyar tu participación contacta a
registro_4coloquio@ipn.mx



Registro en Línea

www.uaeh.edu.mx/virtual/coloquio/



Contacto: 4coloquiob@uaeh.edu.mx



SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Instituto Politécnico Nacional
"La Técnica al Servicio de la Patria"



VII Congreso Internacional Innovación Educativa

Innovación Educativa y Sociedad: Visión y Tendencias

Líneas Temáticas:

- Innovación educativa para la formación con responsabilidad social
- Innovación curricular, egreso y desempleo profesional
- Innovación para la calidad de la educación
- Internacionalización de la educación superior
- Docencia, investigación e innovación educativas

Sede: Coordinación General de Formación e Innovación Educativa (CGFIE)
Edificio Adolfo Ruiz Cortines - Av. Wilfrido Massieu s/n esq. Luis Enrique Erra, Unidad
Profesional "Adolfo López Mateos", Zacatenco, Deleg. Gustavo A. Madero, México,
Distrito Federal, C.P. 07738.

Informes: Tel. +52 (55) 5729 6000 exts. 57157, 57159 y 57180 | cie_cgfie@ipn.mx

22 al 25
de Octubre
2013



www.cie.cgfie.ipn.mx



Lider en Ciencia y Tecnología

