

# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO



**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL**  
**COORDINACIÓN DE POSGRADO**  
**DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA**  
**SUPERIOR**

**“EXPECTATIVAS Y OPINIONES DE LOS DOCENTES DE  
EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE LA MAESTRÍA EN  
COMPETENCIAS EDUCATIVAS.”**

**TESIS**

Que como requisito parcial para obtener el grado de

**DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR**

**PRESENTA**

**MTRO. MIGUEL ÁNGEL AGUILAR DELGADILLO**

**BAJO LA SUPERVISIÓN DE:**

**DR. JOSÉ ALFREDO CASTELLANOS JUÁREZ**



DIRECCIÓN GENERAL ACADÉMICA  
DEPTO. DE SERVICIOS ESCOLARES  
OFICINA DE EXÁMENES PROFESIONALES



**CHAPINGO, ESTADO DE MÉXICO, JUNIO DE 2018.**

**EXPECTATIVAS Y OPINIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA  
SOBRE LA MAESTRIA EN COMPETENCIAS EDUCATIVAS.**

Tesis realizada por **Miguel Ángel Aguilar Delgadillo** bajo la dirección del Comité Asesor indicado, aprobada por él mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

**DOCTOR EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN**

**AGRÍCOLA SUPERIOR**

DIRECTOR: \_\_\_\_\_

Dr. JOSÉ ALFREDO CASTELLANOS SUÁREZ

ASESOR: \_\_\_\_\_

Dr. LIBERIO VICTORINO RAMÍREZ

ASESOR: \_\_\_\_\_

Dr. JORGE DARÍO ALEMÁN SUÁREZ

LECTOR EXTERNO: \_\_\_\_\_

Dr. JOSÉ LUIS GARCÍA CUÉ

Chapingo, Estado de México, 14 de mayo de 2018.

## **Agradecimiento**

El presente trabajo de investigación fue realizado gracias a la disposición, confianza y colaboración de diversas personas, instituciones y autoridades. Por medio de la presente se reconoce y agradece de manera sincera todo el apoyo recibido.

Agradezco a la Universidad Autónoma Chapingo, por brindarme la oportunidad de alcanzar una meta más en mi proyecto de vida, en donde encontré la confianza y apoyo para mi formación académica.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la oportunidad de contar con una beca, para realizar mis estudios de Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior (DCEAS).

Al Dr. José Alfredo Castellanos Suarez, por la confianza, apoyo y libertad para realizar éste trabajo, pero sobre todo por su calidad humana.

Al Dr. Liberio Victorino Ramírez y Dr. Jorge Darío Alemán Suárez, por su amable disposición para formar parte de mi comité de tesis. A sus observaciones y comentarios que enriquecieron mi formación y trabajo.

A la Universidad del Valle de México un agradecimiento especial, por su disposición, confianza y apoyo para realizar estudios sobre calidad educativa y estilos de aprendizaje dentro del Campus Texcoco, así como los realizados en la modalidad de extramuros.

Dedico éste trabajo a mis padres,  
A Patricia, Brenda Mariana y Juan Manuel.

## **Datos biográficos del Autor**

Miguel Ángel Aguilar Delgadillo, nació en Texcoco Estado de México el 2 de agosto de 1960. Es de profesión inicial Químico Farmacéutico Biólogo (QFB) por la UNAM. Tiene la maestría en Ciencias Químicas (Química Orgánica) por la UNAM y Maestría en Docencia y Administración de la Educación Superior por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.

Es un profesional que ha transitado por las diversas vertientes de su profesión, ha sido docente de asignatura de la licenciatura en QFB en la ENEP Zaragoza y en la Facultad de Química de la UNAM, investigador auxiliar en el Departamento de Química CINVESTAV IPN, Investigador en Desarrollo Farmacéutico en Química Hoechst, Gerente de Desarrollo Farmacéutico en Laboratorios Armstrong y Supervisor de Desarrollo Farmacéutico en Laboratorios Promeco, Director Académico del sector de educación básica, en los niveles de Primaria y Preescolar. Así como docente de la Universidad del Valle de México y Liceo Universidad Pedro de Gante.

En el área Química participo en el programa de la Facultad de Química de la UNAM para formar parte del programa denominado: Formación de Investigadores.

Cuenta con diversos cursos referentes al área química, farmacéutica y docencia universitaria, así como de educación básica de los niveles preescolar y primaria.

Tiene en su divulgación científica y disciplinar la participación en dos publicaciones internacionales en el área química: “Interacciones anoméricas S-C-P (9). Efecto de la coordinación en el equilibrio conformacional de ditiano 1,3-sustituido en posición 2” e “Interacciones anoméricas S-C-P (4). Análisis conformacional del grupo 2-difenilfosfinil-1, 3-ditiano. Por lo que respecta al área educativa fue participe en los siguientes artículos: “El concepto de calidad educativa entre los estudiantes de Posgrado en Educación”, “Estilos de aprendizaje del Quirontest y su relación con el desempeño académico en e-learning” y “Estilos de aprendizaje de discentes universitarios y su desempeño académico en responsabilidad social y desarrollo sostenible bajo e-learning”.

Ha dirigido tesis de licenciatura y maestría en el área Química y servicio social, durante su estancia en la UNAM.

## ÍNDICE

| Contenido     | Pág. |
|---------------|------|
| Introducción  | 1    |
| Justificación | 4    |

### **CAPÍTULO 1. LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACION BÁSICA.**

6

|     |                                                                      |    |
|-----|----------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 | El docente de educación básica y su preparación académica, 1822-1969 | 6  |
| 1.2 | Periodo de 1940 - 1946                                               | 11 |
| 1.3 | Periodo de 1946 - 1952                                               | 12 |
| 1.4 | Periodo de 1958 - 1964                                               | 12 |
| 1.5 | Profesionalización del magisterio, 1969-1989                         | 13 |
| 1.6 | El posgrado como espacio de superación profesional                   | 16 |
| 1.7 | El posgrado en educación a nivel Latinoamérica                       | 18 |
| 1.8 | Transformación del sistema Educativo Mexicano                        | 21 |

### **CAPÍTULO 2. LOS CONCEPTOS DE SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y DESARROLLO HUMANO EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA 2009.**

28

### **CAPÍTULO 3. CONCEPTOS TEÓRICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.**

32

|     |                                                            |    |
|-----|------------------------------------------------------------|----|
| 3.1 | Antecedentes y origen de las Representaciones Sociales     | 34 |
| 3.2 | Antecedentes de la Teoría de las Representaciones Sociales | 35 |
| 3.3 | Funciones de las Representaciones Sociales                 | 38 |
| 3.4 | Difusión de las Representaciones Sociales en la actualidad | 40 |

|                                                                                                                       |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 3.5 Teorías Implícitas otra forma de mirar el concepto de creencias                                                   | 43   |
|                                                                                                                       | Pág. |
| <b>CAPÍTULO 4. MÉTODO</b>                                                                                             | 48   |
| <b>CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN</b>                                                                             | 51   |
| <b>CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES</b>                                                                                       | 60   |
| <b>CAPÍTULO 7. BIBLIOGRAFÍA</b>                                                                                       | 63   |
| <b>CAPÍTULO 8. EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EDUCACIÓN</b>                    | 69   |
| Resumen                                                                                                               | 69   |
| Planteamiento del problema                                                                                            | 70   |
| Justificación                                                                                                         | 70   |
| Fundamentación teórica                                                                                                | 70   |
| Objetivos                                                                                                             | 74   |
| Metodología                                                                                                           | 74   |
| Resultados                                                                                                            | 75   |
| Conclusiones                                                                                                          | 86   |
| Referencias bibliográficas                                                                                            | 88   |
| <b>CAPÍTULO 9. LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL QUIRÓN TEST Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN E-LEARNING.</b> | 89   |
| Resumen                                                                                                               | 89   |
| I. Introducción                                                                                                       | 90   |
| II. Marco Teórico / Marco Conceptual                                                                                  | 93   |
| III. Metodología                                                                                                      | 96   |
| IV. Análisis y discusión de datos                                                                                     | 97   |

|                  |     |
|------------------|-----|
| V. Conclusiones  | 104 |
| VI. Bibliografía | 106 |

Pág.

|                                                                                                                                                                                           |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 10. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO<br/>SOSTENIBLE BAJO E-LEARNING, SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS<br/>DE APRENDIZAJE DE UNIVERSITARIOS Y SU DESEMPEÑO<br/>ACADÉMICO.</b> | <b>110</b> |
| INTRODUCCIÓN                                                                                                                                                                              | 110        |
| PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA                                                                                                                                                                | 111        |
| OBJETIVOS                                                                                                                                                                                 | 112        |
| REFERENTES TEÓRICOS                                                                                                                                                                       | 113        |
| METODOLOGIA                                                                                                                                                                               | 117        |
| RESULTADOS                                                                                                                                                                                | 118        |
| CONCLUSIONES                                                                                                                                                                              | 124        |
| REFERENCIAS                                                                                                                                                                               | 125        |
| <b>CONCLUSIONES GENERALES</b>                                                                                                                                                             | <b>129</b> |
| REFERENCIAS                                                                                                                                                                               | 137        |

| ÍNDICE DE CUADROS                                                                        | Pág. |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Cuadro 1. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011.                                   | 31   |
| Cuadro 2. Concentrado global del cuestionario sobre servicio y calidad de su maestría.   | 53   |
| Gráfico 1. Razón por la que asiste a la maestría.                                        | 56   |
| Gráfico 2. Requisitos mínimos de ingreso.                                                | 56   |
| Cuadro 3. ¿Cómo le gustaría que fuera el programa de la maestría?                        | 57   |
| Cuadro 4. Cuadro de aspectos positivos, negativos e interesantes, Docente A.             | 57   |
| Cuadro 5. Cuadro de aspectos positivos, negativos e interesantes, Docente B.             | 58   |
| Tabla 1. Diagrama concéntrico de palabras asociadas calidad educativa.                   | 80   |
| Tabla 2. Palabras importantes vertidas en la definición de calidad educativa.            | 81   |
| Tabla 3. Enfoques detectados en la construcción del concepto calidad educativa.          | 84   |
| Tabla 1. Estadísticos univariados de datos socioacadémicos.                              | 97   |
| Tabla 2. Estadísticos univariados del Quiron test.                                       | 98   |
| Tabla 3. Análisis de Estilos de Aprendizaje por calificaciones obtenidas.                | 101  |
| Tabla 4. Pruebas de Kruskal Wallis por calificaciones y por Estilo de Aprendizaje.       | 102  |
| Tabla 5. Pruebas de Wilcoxon por Género.                                                 | 103  |
| Tabla 1. Distribución de frecuencias del municipio donde viven los Alumnos.              | 119  |
| Tabla 2. Estadísticos descriptivos del Quiron Test de todos los Alumnos.                 | 120  |
| Tabla 3. Medias de EA del Quiron Test por licenciatura.                                  | 121  |
| Tabla 4. Pruebas no paramétricas de Estilos de Aprendizaje Quiron-Test por Género.       | 123  |
| Tabla 5. Pruebas no paramétricas de Estilos de Aprendizaje Quiron-Test por Licenciatura. | 124  |
| Tabla 6. Correlaciones de Spearman ( $\alpha=0.05$ )                                     | 124  |

| ÍNDICE DE FIGURAS                                                                  | Pág. |
|------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Figura 1. Género de los Alumnos.                                                   | 98   |
| Figura 2. Representación gráfica del Quiron Test.                                  | 99   |
| Figura 3. Representación gráfica del Quiron Test.                                  | 99   |
| Figura 4. Diagramas de caja de estilos de aprendizaje por Género.                  | 102  |
| Figura 5. Análisis de Conglomerados por Estilos de Aprendizaje.                    | 102  |
| Figura 1. Gráfica de medias del Quiron Test por Licenciatura.                      | 122  |
| Figura 2. Análisis de Conglomerados de los Estilos de Aprendizaje del Quiron Test. | 122  |

| ANEXOS               | Pág. |
|----------------------|------|
| Anexo 1. Documento 1 | 150  |
| Anexo 2. Documento 2 | 151  |

## GLOSARIO

SEP. Secretaría de Educación Pública

IFCM. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio

CAPFCE. Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas.

SNTE. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

MRM. Movimiento Revolucionario del Magisterio.

UPN. Universidad Pedagógica Nacional.

MAE. Maestría en Administración Educativa.

FOMES. Fondo de Modernización para la Educación Superior.

Supera. Superación del Personal Académico.

CONEAU. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

MEC. Ministerio de Educación de Brasil.

RVOE. Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios.

UNESCO. Por sus siglas en inglés, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura.

IES. Instituciones de Educación Superior.

ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

OCDE. Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

BM. Banco Mundial.

CENEVAL. Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior.

# Expectativas y opiniones de los docentes de educación básica sobre la maestría en competencias educativas

**Miguel Ángel Aguilar Delgadillo**

## **Resumen**

El presente estudio consistió en analizar y conocer expectativas y opiniones que los docentes de educación básica, se están formando sobre los estudios de posgrado, específicamente en las maestrías de educación y competencias educativas. El enfoque se realizó mediante la elaboración de un cuestionario de servicio educativo sobre su maestría, una pregunta abierta y un cuadro comparativo de aspectos positivos, negativos e interesantes. En esta primera parte se detectó que el servicio que brinda el área administrativa es deficiente, además que debe tenerse cuidado con algunos docentes que por su forma de llevar su clase no muestran lo que los estudiantes docentes de posgrado requieren o esperan. En segundo momento se buscó establecer la forma en que conceptualizan el concepto de calidad educativa y mediante el acercamiento teórico de las Representaciones Sociales, los resultados mostraron que entre los docentes existen al menos siete enfoques referentes a este concepto, en donde la predominancia con un porcentaje de 31.25 % incluye las palabras (Necesidades-satisfacer-aspiraciones), en segundo lugar con la palabra desarrollo y en tercer lugar y con proporciones iguales al 6.25 % las palabras resultados y planes de estudio.

Otra parte, incluye dar respuesta a las expectativas del mismo posgrado consistió en escudriñar sobre los aspectos que ha vivido el ámbito educativo, la serie de reformas curriculares que han tenido sus programas y que factores se promueven dentro del mismo. De tal forma, que aspectos como el bienestar del individuo, la movilidad social, las habilidades digitales, los mecanismos de inclusión y la equidad dentro de la sociedad son factores que están presentes en los programas universitarios, así como en los educación básica del 2009 y sus modificaciones del 2011. Para tales propósitos se incurso por medio de dos estudios complementarios que fueron: *“Los estilos de aprendizaje del quirón test y su*

*relación con el desempeño académico en e-learning” y “Estilos de aprendizaje de discentes universitarios y su desempeño académico en responsabilidad social y desarrollo sostenible bajo e-learning”.* Ambos estudios hicieron aportaciones importantes en referencia hacia las preferencias de aprendizaje. El primer estudio relacionado con los estudiantes docentes de las maestrías en educación, reveló que los alumnos de este estudio de caso mostraron tener: preferencias globales, dependientes, prácticos y visuales. No hubo diferencia por género y por calificación se distinguieron diferencias entre los estilos dependientes e independientes. Los resultados obtenidos serán aplicados para diseñar un plan de acción, para aquellos alumnos que rechazan las materias en línea. El segundo estudio, basado también en estilos de aprendizaje cubre las necesidades de pertenecer a un curso de aula internacional, modalidad que solo se ofrece a estudiantes de pregrado y en el que no se ha realizado ningún tipo de estudio sobre estilos de aprendizaje. Los resultados obtenidos aquí no tienen precedentes y por lo tanto apuntan a aspectos del aprendizaje e-learning como también a la internacionalización del curso. Como resultado preliminar de este estudio se destacó lo siguiente: Los alumnos de pregrado de este caso resultan tener preferencias globales, independientes, prácticos y visuales. No se distinguieron diferencias por género en los estilos de aprendizaje y conocer los estilos de aprendizaje entre los estudiantes los sensibiliza, además es un recurso que favorece el desempeño y aprendizaje de materias e-learning con modalidad internacional.

Por lo que los resultados generados en este último estudio, servirá de información para cubrir expectativas de los docentes de posgrado en cuanto aspectos complementarios como talleres, ponencias, asistencia a conferencias de nivel internacional, intercambios y simposios que le den al posgrado una imagen más completa y sólida.

Palabras clave: expectativa, Representaciones Sociales, estilos de aprendizaje, quirón test.

# Expectations and opinions of teachers of basic education on the masters in educational competences

Miguel Ángel Aguilar Delgadillo

## **Abstract**

The present study consisted of analyzing and knowing expectations and opinions that basic education teachers are being trained in postgraduate studies, specifically in the masters of education and educational competences. The approach was carried out through the elaboration of an educational service questionnaire about their mastery, an open question and a comparative table of positive, negative and interesting aspects. In this first part it was detected that the service provided by the administrative area is deficient, and that some teachers should be taken care of because their way of taking their class does not show what the graduate students require or expect. Secondly, we sought to establish the way in which they conceptualize the concept of educational quality and through the theoretical approach of the Social Representations, the results showed that among teachers there are at least seven approaches to this concept, where the predominance with a percentage of 31.25% includes the words (Needs-satisfy-aspirations), secondly with the word development and thirdly and with proportions equal to 6.25% the words results and curricula.

Another part that includes responding to the expectations of the same postgraduate program consisted in scrutinizing the aspects that the educational environment has experienced, the series of curricular reforms that its programs have had and what factors are promoted within it. In such a way that aspects such as the welfare of the individual, social mobility, digital skills, inclusion mechanisms and equity within society are factors that are present in the university programs as well as in the basic education of 2009 and its modifications of 2011. For such purposes, it was incurred through two complementary studies that were: "The learning styles of the test method and its relation with the academic performance in

e-learning" and "Learning styles of university students and their academic performance in social responsibility and sustainable development under e-learning". Both studies made important contributions in reference to learning preferences. The first study related to the teaching students of the masters in education, revealed that the students of this case study showed to have: global, dependent, practical and visual preferences. There was no difference by gender and by qualification differences were distinguished between dependent and independent styles. The results obtained will be applied to design an action plan for those students who reject online subjects. The second study also based on learning styles covers the needs of belonging to an international classroom course, a modality that is only offered to undergraduate students and in which no type of study on learning styles has been carried out. The results obtained here are unprecedented and therefore point to aspects of e-learning as well as to the internationalization of the course. As a preliminary result of this study, the following was highlighted: The undergraduate students in this case turn out to have global, independent, practical and visual preferences. No differences were distinguished by gender in the learning styles and knowing the learning styles among the students sensitizes them, it is also a resource that favors the performance and learning of e-learning subjects with international modality.

Therefore, the results generated from this last study will serve as information to cover the expectations of postgraduate teachers regarding complementary aspects such as workshops, academic lectures, attendance at international conferences, exchanges and symposia that give the graduate a more complete image and solid.

Key words: expectation, social representations, learning styles, quirón test.

## **Introducción**

El estado actual de la educación en diversos países del mundo nos ha llevado a buscar diferentes modalidades de abordar la problemática existente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una de las propuestas para mejorar la educación, siempre ha sido la capacitación que los docentes deben tener sobre su práctica laboral. Una nueva opción de la formación profesional son los estudios de posgrado, refiriéndose a maestrías en docencia, educación y algunas con perfiles más específicos como son las de competencias educativas. Especialmente por la pertinencia de nuestras reformas educativas, se está ofreciendo en diversas instituciones de tipo oficial y particular los estudios de posgrado, con características que van de acuerdo a los requerimientos personales de profesores que están en servicio muchos de ellos con doble plaza. Esta maestría al igual que otras de diferentes profesiones ofrecen facilidades de horario, costo e ingreso inmediato; además de estar diseñadas con los perfiles educativos vigentes.

El estudio a realizar consiste en analizar y conocer expectativas y opiniones que los docentes de educación básica, se han formado sobre la maestría en educación y competencias educativas y los posgrados en educación, estudio que se pretende realizar es en una institución de posgrado de la Zona Oriente del Estado de México.

Los análisis y conceptualizaciones generadas en este estudio podrán dar información pertinente hacia una opción de formación profesional, que se está manifestando en la educación superior por parte de los docentes de Educación Básica.

El estudio realizado fue cualitativo-cuantitativo; los datos obtenidos serán generados de los cuestionarios estructurados, así como de las respuestas obtenidas en las preguntas abiertas y cuadros de aspectos positivos, negativos e interesantes de los usuarios del posgrado.

Las diferentes formas en que se prepara el docente de educación básica provienen de lo que le oferta oficialmente el sistema educativo. También, le sirve para mostrar resultados a la sociedad. En este caso el cursar un posgrado en una

universidad privada, genera expectativas y opiniones importantes en cada docente dado que hasta el momento lo que ofrece el sistema oficial ha resultado insuficiente o poco adecuado, para su mejorar su práctica educativa en el aula.

La profesionalización del docente de educación básica en el Estado de México es un universo de 94,000 profesores, cifra muy conveniente y tentadora para ofrecer estudios de posgrado con los perfiles actuales que indica la reforma educativa, es decir según la pertinencia que está marcando el sistema educativo. Este proceso iniciaría como una decisión personal del docente para encontrar una respuesta a sus requerimientos individuales de capacitación y formación en el ámbito educativo y a la vez aminorar una problemática al sistema educativo, por que le concierne a la responsabilidad de espacio educativo y económico.

La profesionalización del docente de educación básica, siempre ha sido un tema de vital importancia. Las modalidades establecidas desde el sistema educativo, hasta ahora han manifestado resultados relativos en la mejora de los docentes y por lo tanto en el presente, se está generando un fenómeno de profesionalización hacia los estudios de posgrado.

Un cuestionamiento que pudiera hacerse al respecto es:

Pregunta general.

¿Son los estudios de posgrado una forma de preparación adecuada para el desarrollo profesional de los docentes de educación básica? o ¿Es esta forma de preparación una tendencia surgida de la pertinencia actual que existe en la educación?, lo cierto es que se están formando en los docentes de educación básica, una serie de ideas, expectativas y opiniones muy diversas en cuanto a los posgrados y maestrías en educación.

Preguntas específicas:

¿Cómo se ha realizado la preparación de los docentes de educación básica hasta la fecha?

¿Qué expectativas y opiniones se están generando en los docentes de educación básica que realizan estudios de posgrado?

¿Se podrá relacionar alguna teoría con las ideas generalizadas que los docentes están asumiendo con respecto a los aprendizajes que deben desarrollar para su preparación docente?

Objetivo general.

Analizar las expectativas y opiniones que han generado los maestros en servicio de la educación básica respecto a los estudios de posgrado, específicamente maestrías de diverso índole con enfoque educativo partiendo de los argumentos que los propios docentes han generado respecto a este tipo de estudios para darle coherencia y significado a esta acción en favor de su preocupación por resolver un aspecto educativo deficiente.

Objetivos específicos

- A. Revisar las diferentes opiniones provenientes de los participantes así como los argumentos y sustentos que apoyen la viabilidad de la maestría en competencias educativas como una alternativa de profesionalización.
- B. Caracterizar los cambios y circunstancias que se están dando en el entorno del ambiente educativo del Estado de México, que esté orientando a los docentes de diferentes niveles a tomar como oferta educativa de formación la selección de la maestría en competencias educativas.
- C. Acercarse a describir las actuaciones de desempeño que los docentes esperan realizar con este tipo de maestría en su práctica docente.

## **Justificación.**

El presente trabajo de investigación se realizó en la Universidad del Valle de México, institución de educación superior de índole particular, considerada actualmente como la universidad particular más grande de la República Mexicana por su población estudiantil, planta física y su comunidad de egresados. Institución que ha expandido sus posibilidades hacia diversas vertientes, específicamente las modalidades escolarizadas y mixtas a nivel preparatoria, licenciatura y posgrado, estas últimas también en la modalidad de extramuros. Recientemente la Universidad del Valle de México pertenece al consorcio *Laurete International Universities*, una de las redes de universidades más grandes del mundo. Opera en 34 campus y cuatro centros ubicados en 18 entidades del país, atiende a 92,690 estudiantes, 76, 280 son de licenciatura y 13,140 de posgrado.

Este estudio se realizó en UVM Campus Texcoco en la modalidad de extramuros Zona Chimalhuacán constituido por un grupo de estudiantes docentes, 17 mujeres y cuatro hombres de los tres niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria.

Para presentar algunos argumentos previos, en presente estudio se hace una reseña histórica de la preparación académica que han recibido los docentes de 1824 hasta el 2004, año en el que surgen los inicios de la reforma académica educativa con el perfil denominado por competencias educativas. Se mencionan los acontecimientos importantes durante los diversos periodos presidenciales hasta llegar a la propuesta de incluir espacios de superación profesional con estudios de posgrado en la institución pública llamada Universidad Pedagógica Nacional, así como las tendencias que se han desarrollado con respecto a los posgrados en el área de Latinoamérica.

Como hecho a destacar, se señalan datos que son importantes y pueden influir en las expectativas y opiniones de los docentes de educación básica, el cursar un posgrado implica tener toda la información relacionada con la evolución y

transformación actual de nuestro sistema educativo, así como la dirección y vertientes que inciden en la preparación que actualmente tiene el docente de educación básica, así como la que se espera tenga en un futuro. Esto conlleva a que el docente siempre este al pendiente de las opiniones y calificativos que generan los padres de familia, los medios de información y las autoridades del medio educativo así como el público en general.

Finalmente, se incluye como un apartado denominado: *“Los conceptos de sociedades del conocimiento y desarrollo humano en el programa de Educación básica 2009.”* En el que brevemente se describe el tipo y forma de acercamiento a este conocimiento para ser asimilado, procesado y ponerlo en práctica a la brevedad posible frente a su grupo de alumnos.

El último apartado hace un acercamiento hacia los conceptos teóricos de las Representaciones Sociales.

Posteriormente se muestran los resultados obtenidos con el grupo de extramuros de la zona de Chimalhuacán sobre el servicio recibido en la maestría en competencias educativas

## **CAPÍTULO 1. LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA**

La formación del docente de educación básica ha evolucionado a través de décadas hasta la llegada de las recientes reformas educativas iniciadas en el 2004. La postura tradicional que se tenía de asignar lecturas, realizar exposiciones, demostrar conocimientos, enseñar temas importantes de los contenidos de las diversas asignaturas y realizar evaluaciones mediante exámenes han demostrado que en la actualidad los aprendizajes son deficientes debido a que tienen fallas en la aplicación espontánea del conocimiento (Sharwz et al., 1999).

En años recientes, independientemente de los enfoques educativos que se presenten se ha tratado de que los docentes realicen procesos de naturaleza reflexiva, sobre su práctica en el aula y para la práctica de su formación profesional docente. Ser reflexivo trasciende lo cognitivo e implica sentimientos y valoraciones ético morales del docente. Según Villar (1994), la enseñanza reflexiva, implica un conocimiento subjetivo de la contextual y la realización de expresiones de pensamiento crítico. En este sentido las prácticas del docente se convierten en una oportunidad para avanzar hacia el logro de un profesional reflexivo, de tal forma que los actuales y futuros docentes, no solo impartan conocimientos, sino que los analicen y ayuden a solucionar los diferentes problemas que se presentan en los diversos contextos escolares. Por lo tanto surge la pertinencia de profundizar y fortalecer el desarrollo profesional de los docentes de educación básica, constituidos actualmente de diferentes formaciones relacionadas al área educativa, sean estos de perfil normalista y/o con formación profesional universitaria.

### **1.1. El docente de educación básica y su preparación académica, 1822-1969**

A partir de la compañía Lancasteriana de 1882 el México independiente, busco disminuir los índice de alfabetismo de la Sociedad Mexicana, el método utilizado

en esa época era de enseñanza mutua, los alumnos más avanzados enseñaban a los principiantes y en zonas urbanas inclusive se atendía a los niños pobres. El éxito de la compañía Lancasteriana, fue tal que tuvo a su cargo en 1842 la Dirección General de Instrucción Primaria, periodo que duro tres años. Las primeras escuelas normales fueron establecidas bajo el régimen Lancasteriano. Para 1885, se empezaron a difundir los principios pedagógicos más avanzados que hasta entonces se aplicaban, aparecieron en la obra del Veracruzano Carlos A. Carrillo, “La enseñanza objetiva”. En ese entonces se criticaba el exceso de uso de libros, que convertían al alumno en un reproductor de textos. Casi al mismo tiempo Enrique Laubscher (de nacionalidad Alemana) publica su libro “Escribe y lee” donde se promovía el empleo del método fonético en la enseñanza de la lectura, obra que pronto fue difundida en toda la República Mexicana.

De manera independiente Laubscher estableció la Escuela Modelo de Orizaba, como centro experimental de técnicas aplicadas de la enseñanza, mismas que se difundieron primero de manera local y posteriormente por todo el país. En dicha tarea fue acompañado por el Suizo Enrique Rébsamen con quien compartió responsabilidad en la Academia Normal de Orizaba.

Para 1887 una vez considerado el *magisterio* como una carrera, en Orizaba Veracruz y también en la ciudad de México, se establece la Escuela Normal para Profesores, contando con un plan de estudios de 49 cursos para 4 años, de tal forma que para 1900 ya se contaba con 45 escuelas de este tipo. Para el año de 1906 se crea la Escuela Nacional de Altos Estudios, encargado de formar profesores de Alto Nivel e investigadores, crecimiento que se vio interrumpido por la crisis provocada por la Revolución Mexicana.

A partir de 1890-1891 se abordó el tema de los títulos de los maestros, en ese entonces Joaquín Baranda, se desempeñaba como Ministro de Instrucción Pública y Justo Sierra Presidente de la junta directiva del Segundo Congreso de Instrucción, de tal forma que se trató de hacer coincidencia entre la Escuela

Normal y los métodos y programas de las Escuelas Estatales y las del Distrito Federal. En dicho momento, dadas las circunstancias se acordó no exigir títulos a los maestros, para no eliminar a cuatro quintas partes de los profesores y hacer posible la obligatoriedad de la educación elemental y además se logró aumentar un idioma indígena a los maestros rurales, reducir asignaturas y debilitar el sistema Lancasteriano.

A partir de la década de los años veinte, se inicia la época de reconstrucción en México, con la iniciativa de llevar la educación al campo como un compromiso por la gran participación de los campesinos e indígenas durante la Revolución. Este proyecto fue denominado “Las Misiones Culturales” (Gamboa,1924), proyecto que surge desde el origen de la Secretaria de Educación Pública (SEP) fundada en 1922 y que tiene como eje fundamental para su funcionamiento una “*gran cruzada contra la ignorancia*” que de acuerdo con la ideología de José Vasconcelos, se propugnaba y buscaba incorporar a los indígenas y a los campesinos al proyecto de nación civilizada y difundir en ellos un pensamiento racional y práctico para terminar con el fanatismo religioso, los hábitos “viciosos” y llegar a un saneamiento corporal y doméstico.

Para 1923 algunas escuelas adquieren el nombre de “Casas de Pueblo”, que a diferencia de una escuela urbana incluía en su programa educativo, no solo a niños sino a toda la comunidad, logrando así que a finales de año asistieran 101 maestros y 904 maestros rurales atendiendo a una población escolar de 49, 640 alumnos. Desde 1925 dejaron de llamarse Casas de Pueblo y desde entonces adquirieron el nombre de Escuelas Rurales. Para 1926, la Escuela Normal para maestros, se transforma en la Escuela Nacional de Maestros cuyo objetivo es preparar y capacitar a profesores rurales y urbanos, en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria. La finalidad, atender la rápida contratación de maestros sin preparación en las escuelas rurales, logrando unificar un plan de estudios (Kovacks, 1983) para escuelas rurales normales en 1926.

Situación que además apoyaba otra de las razones por las que habían dado origen a la formación de las escuelas normales rurales, la de crear y difundir nuevas ideas en el campo respecto a la transformación de la estructura agraria del país, cubrir la demanda en las zonas rurales, no obstante que hubo resistencia por parte de los docentes de las normales urbanas, para trasladarse a comunidades rurales para impartir clase.

Durante el gobierno del Presidente Plutarco Elías Calles, el apoyo a escuelas rurales fue insuficiente, en la normal Federal de Tacámbaro, Michoacán, solo se logró sacar a flote a 39 egresados en 5 años. Los requisitos de ingreso eran nulos y los egresados tuvieron poca repercusión en el ámbito educativo, prevalecían los maestros improvisados, con ingenio e inventiva, con métodos y materiales propios, reflejo del poco interés por parte del gobierno ya que su interés iba direccionado a la formación de agricultores y no a la de maestros.

En la década de los treinta el interés de las escuelas rurales era la coeducación, pero se implanto el modelo socialista (Mora, 2012). La pedagogía del socialismo en México fue recibida con agrado por muchos, ya que empeñaba la necesidad de educar a un pueblo que carecía de cultura. Empezando con la alfabetización en el proletariado; brindándoles mayores servicios a los hijos de trabajadores y campesinos. Las famosas Misiones Culturales, seguirían estando en pie, ahora con una mayor determinación de llevar la educación a pueblos campesinos, comunidades indígenas, etc. Se buscaba desarrollar una responsabilidad moral en el maestro rural, permitiéndole fomentar la educación y la integración del país en los niños campesinos. Debido a que los campesinos merecían mejores condiciones, se capacitaron maestros para impartir clases en las zonas rurales.

En el socialismo se trató de reconstruir el pensamiento nacional, mismo que se desmoronó durante la guerra civil de principios de siglo. El sentimiento por la nación emanado por el Estado, tuvo sus cimientos en dicha ideología. Buscar nuevamente la unificación social fue una tarea a la que se le apostó mediante la formación en las aulas. Aclarando que el enfoque de análisis educativo, no

tomaría los referentes históricos de los héroes de la independencia y la revolución. Al contrario se trataría de unir a la causa a aquellos subalternos que participaron en ambas guerras.

Las herramientas ejemplares utilizadas en ésta nueva dinámica fueron los libros de texto, los que contenían en sus capítulos mensajes e información alusiva a la doctrina marxista. Otro tipo de aprendizajes como la música y las artes se enfocarían en tal fundamento cotidianamente. Los libros de texto dejaron de centrarse en la clase media urbana, para retratar la vida de las familias campesinas y de la clase trabajadora. La música y las artes plásticas captaban una historia popular de lucha y reflejaban la cultura de la vida cotidiana. Se utilizaron los “corridos”, los cuales relataban el heroísmo de Zapata y los dramas de los obreros en huelga, se difundieron entre los maestros y se hicieron presentes en los festivales patrióticos, al igual que numerosas danzas indígenas y folclóricas. Las clases populares, también tuvieron su visión del aprender, una que no era con libros y ciencias, sino de movimientos sociales a través de la música. La educación socialista agregó tales aspectos de folclor a las clases de primaria; asunto que en los planes de estudio posteriores desaparecería.

El mecanismo utilizado en el cardenismo, retomó la promoción de sentimientos socialistas como la fraternidad, el patriotismo, el amor, el optimismo y la igualdad. Mismos que se hicieron presente tanto en la sociedad como en la educación. Por otro lado, las materias de historia y valores reunieron numerosos temas afines a la estabilidad social, la economía; sin olvidar la incorporación de las clases populares al pasado mexicano. El peso de la clase popular en los planes de estudio, fue sinónimo de motivación al incorporar a los numerosos grupos que anteriormente eran relegados, no sólo de su labor económica, sino de su pasado también. Los obreros, campesinos e indígenas fueron tomados en cuenta para formular un nuevo sistema educativo. Las propuestas fueron prometedoras pero la realidad social era otra; ya que no todos en el país se encontraban conformes con la propuesta educativa de Cárdenas.

Debido a la falta de orientación, prejuicios y la escasa información sobre lo que implicaba tal modelo, hubo oposición de organizaciones civiles, la Iglesia y

algunos políticos lo que impidió la consolidación del mismo. Al pasar los años los ánimos fueron descendiendo, la mayor parte de los profesores no enseñaba la doctrina socialista y seguían impartiendo la misma enseñanza. El gobierno toleró esta situación, dado que era imposible reemplazar a todos los maestros, no contaba con las herramientas metodológicas, ni con el número de maestros necesarios para realizar tales reemplazos. Otro aspecto fue que una gran mayoría de autoridades locales estaba bajo manos de terratenientes, caciques y curas; y estos principios no coincidían con los descritos en la educación socialista que señalaban laicidad y gratuidad. Esta situación le costó a Narciso Bassols su puesto como Secretario de Educación.

## **1.2. Periodo de 1940-1946**

Durante este periodo asumió el gobierno del Presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), la educación y docencia tuvo otro gran salto, dado que en 1942 se logró unificar los planes de estudio de las escuelas rurales y urbanas; no, obstante, aunque se contaba con la misma orientación, propósito y contenidos, la escuela rural se veía superada por la urbana. También, en este año se crea la Escuela Normal Superior (Kovac, 1985). Por otra parte Jaime Torres Bodet fue designado por el presidente Ávila y ocupó el cargo de Secretario de Educación, Bodet realizó un Congreso de Unificación del Magisterio –surgiendo de este en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación-. Al mismo tiempo se estableció el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), y el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) ambos en 1944. El objetivo central para Torres Bodet, como Secretario de Educación fue poner en marcha un proyecto en contra del analfabetismo que afectaba a más del 55% de la población mayor a los seis años. Este proyecto implicaba una cobertura escolar mucho mayor a la que en ese momento se tenía en el país, por lo que fue imposible tener una formación de nuevos docentes bien preparados y se recurrió a la capacitación de maestros “empíricos” que ejercieron la docencia, sin una adecuada preparación. De esta forma, se llegó a obtener la

cifra de 18 000 profesores de primaria al servicio de la federación, de los cuales 9 000 tenían un nivel educativo de primaria; 3 000 llegaban al primer o segundo año de secundaria; 4 000 eran graduados de las escuelas normales rurales y sólo 2 000 procedían de las normales urbanas, en particular de la Escuela Nacional de Maestros.

### **1.3. Periodo de 1946-1952**

Durante éste periodo el presidente en funciones Miguel Alemán, quien gobernó de 1946 a 1952 y por disposiciones económicas para apoyar el gasto público en el financiamiento externo, provocó que la demanda de los productos mexicanos tuviera una caída estrepitosa y la devaluación del peso fue inevitable para 1954. Ante ésta crisis económica en 1956, el magisterio y en particular la sección IX del SNTE (Loyo, 1991) tuvo una participación significativa por sus protestas por mejoras salariales, adhiriéndose más tarde la demanda por democracia sindical. Tales protestas tuvieron su mayor expresión en 1958 cuando los maestros inconformes conformaron el Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM). La mayoría de las escuelas en el Distrito Federal, se fueron a paro y dado que la estabilidad del país se veía amenazada, el gobierno de Adolfo Ruíz Cortines, detuvo las protestas violentamente, después de largas negociaciones lograron llegar a un acuerdo aunque los dirigentes quedaron presos algunos años.

### **1.4. Periodo de 1958-1964**

Sexenio de gobierno del presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), su iniciativa desde un principio fue la formación de maestros, por lo que apoyaría a las Escuelas Normales existentes y favorecería su aumento en el resto de la República. Por segunda vez se designó a Torres Bodet, a cargo de la Secretaría de Educación Pública, quien puso en marcha el “Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria en México” o mejor conocido como “Plan de Once Años”. Sin embargo, dado el gasto que implicaba dicho programa no podía ser asumido por el gobierno en turno y fue entonces que se decidió

extenderlo para el siguiente gobierno. El Plan de Once Años (López y Verdugo, 2006) requería formar un gran número de docentes, razón por la cual fueron creadas nuevas escuelas; las Escuelas Prácticas de Agricultura pasaron a formar parte del Subsistema de Enseñanza Normal Rural; y las Escuelas Normales Rurales, se asimilaron totalmente al modelo urbano de educación normal. El Plan incluyó apoyo en la distribución de libros de texto de forma gratuita, ya que significaba un gasto económico elevado para las familias mexicanas, reflejado que se veía por la deserción de muchos estudiantes y el incremento del analfabetismo, por lo que atendiendo a esta problemática, fue fundada la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos dirigida por Martín Luis Guzmán.

### **1.5. Profesionalización del magisterio, 1969-1989**

Para 1969, se concretizó una reforma a los planes de estudio de las escuelas normales, en la que se llevó a cabo la separación de la enseñanza del nivel secundaria de las normales, y se amplió el plan de estudios a cuatro años. Para 1972 se realizaron algunos cambios al Plan de Estudios de 1969, introduciendo una educación dual, se estudiaban al mismo tiempo la carrera de profesor en educación primaria o preescolar junto con el bachillerato en ciencias sociales, esto provoco que se elevaran el número de materias a la formación general (bachillerato), teniendo como consecuencia dejar de lado la formación como profesores. Resultando un total de 101 asignaturas cursadas en un periodo de ocho semestres, con 36 horas a la semana.

Casi al término del gobierno del presidente Luis Echeverría (1970-1976), se logra la formulación de la Licenciatura en educación preescolar y primaria, dirigida únicamente para profesores en servicio, en un principio por medio de la Dirección General de Educación Normal y un año después (1976) por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Considerándose esto como el primer intento por elevar la formación de profesores al nivel Licenciatura.

Otro cambio que se hizo en las normales, fue la modificación al plan de estudios, con la intención de vincular el dominio del conocimiento a su metodología adhirieron a las materias la frase “y su didáctica”, por ejemplo: Matemáticas y su didáctica; y se redujo el número de materias quedando el Plan 1975, conformado de 30 horas a la semana. Tan sólo tres años después, en 1978, se modificó el plan de estudios, bajo la denominación de “Plan de 1975 reestructurado”, en el que se eliminó “y su didáctica” en todas las áreas. Adicionalmente, se eliminaron algunas materias y se sumaron otras haciendo un total de 76 (cuatro más que en 1975) distribuidas en 32 horas a la semana, para finalizar los últimos dos semestres esto se reducía a 30 horas por semana.

Para 1978, por decreto del presidente López Portillo, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuyo fin era crear una institución rectora del sistema nacional de maestros; renovar el sistema de formación de maestros, incluyendo “elevar la calidad del magisterio”, crear el bachillerato pedagógico y promover la investigación educativa. Después, de largos acuerdos con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) nace como organismo desconcentrado de la SEP, iniciando labores docentes formales en marzo de 1979. En dicha institución se ofreció continuar con los estudios en Licenciatura de nivel Primaria y Preescolar del Plan 75, que se ofrecía en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. La creación de la UPN como institución Universitaria, fue la oportunidad de reformar el normalismo, “modernizando” el sector educativo y por consecuencia aumentando la posibilidad de incrementar sus filas en toda la República.

Otro acontecimiento para las escuelas normales fue 1984, cuando la reforma aplicada para ese año generó un cambio en la preparación de los docentes, dado que no solo se realizó un cambio curricular, sino que además se estableció la obligatoriedad del nivel bachillerato para el ingreso a todas las modalidades de estudio ofrecidas por las escuelas normales, elevando sus estudios al grado de

Licenciatura. Sin embargo, dado que dicha reforma al Plan de Estudios fue aplicado en medio de una crisis económica, esto derivaría en la implantación del modelo económico neoliberal en México. Provocando que por un lado se pretendiera mantener los métodos tradicionales en la enseñanza y por el otro, se realizará lo más rápido posible el establecimiento de nuevas teorías y conceptos, induciendo a una fractura de identidad entre los docentes y normalistas, al reconfigurarse su quehacer profesional de manera imprecisa.

El plan de 1984, quedó conformado por 63 espacios curriculares dividido en dos áreas: 1) tronco común y; 2) el área específica correspondiente al nivel educativo en el cual el profesor egresado ejercería. Estos cambios en el plan pudieron constituirse como una buena opción de aprendizaje, pero sus objetivos formativos eran excesivos, ya que contenían un gran número de asignaturas por semestre y estaban cargados de una elevada atención a los contenidos teóricos. Por otra parte, hubo una mínima relación del trabajo real del maestro con las condiciones escolares en el medio social y cultural.

Como resultado de diversos desaciertos respecto a la implementación de los Planes de Estudio, según datos de la SEP entre el ciclo 1984-1985 y 1990- 1991 la matrícula de estudiantes para profesores de educación primaria, se redujo de 72 100 a 26 500 y el impacto en las escuelas normales particulares, tuvo resultados similares provocando que de 20 600 alumnos se pasara a 3 100, obligando a que determinados planteles suspendieran sus servicios.

## **1.6. El posgrado como espacio de superación profesional**

Desde 1985 surge en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una de las primeras opciones de posgrado (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003) para fortalecer la superación profesional de los docentes, así mismo consolida su posición como Institución de Educación Superior. Sus programas de posgrado surgen después de 2 años de su creación y en la actualidad se amplía la cobertura a los profesores de la Unidad Central del Ajusco, de las unidades de UPN y al

magisterio en servicio. La intención consiste en formar profesionales calificados y críticos, situación que se expresa en sus programas de posgrado desarrollados a lo largo de 36 años de existencia. Su primer programa de maestría surgido en 1980, se denomina Maestría en Administración Educativa (MAE).

Para 1985, como complemento de los proyectos estratégicos impulsados por la Secretaría de Educación Pública y orientados a la conformación de un sistema Integral de Formación del Magisterio en la UPN, se crean cuatro especializaciones:

- 1) Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos, 2) Enseñanza del Español, 3) Enseñanza de las Matemáticas y 4) Práctica Docente.

Un año más tarde se inicia la creación de la Maestría en Educación con ocho líneas de investigación. Casi al mismo tiempo se inicia la apertura de otras tres maestrías, La Maestría en Educación Media, en Educación Preescolar y Primaria y en Psicopedagogía

La Maestría de Educación, convoco a docentes de educación básica y a instituciones formadoras de docentes, directivos y otros profesionales de la educación. Se abrieron 36 unidades de la UPN con 25 campos de formación. Para 1994 se oferto la Maestría en Pedagogía, con modalidad escolarizada y para 1995 se ofrece la modalidad a distancia con el apoyo de FOMES y Supera. El apoyo proporcionado a la Maestría en Pedagogía, debilito a la Maestría en Educación y en 1996 se reestructura el programa de posgrado y se oferta la Maestría en Desarrollo Educativo. El fortalecimiento de los posgrados contribuyo a la cultura de la investigación entre la comunidad de todas las unidades de la UPN. No obstante el tipo e investigación que se había realizado tuvo que transitar por una serie compleja de actividades, para conformar los cuadros pertinentes en la modalidad de investigación con la que se cuenta hasta ahora. En la actualidad los programas de posgrados que ofrece la UPN, ya cuentan con especializaciones, maestrías y doctorados.

A la fecha se encuentran vigentes tres programas de posgrado (Moreno, 2001), que son Maestría en Pedagogía, Maestría en Desarrollo Educativo y Doctorado en Educación.

Para el programa de Maestría en Pedagogía, modalidad escolarizada, desde su inicio en 1995 hasta el 2001, contabilizó un ingreso de 179 alumnos, de los cuales 140 egresaron y hasta el 2001 se titularon 11, con una tasa de titulación promedio de 7.9 %.

Para el caso de la Maestría en Pedagogía, modalidad a distancia, con las mismas fechas de inicio, 1995 y hasta el 2001, se contabilizó un ingreso de 291 alumnos, de los cuales 242 egresaron y hasta el 2001, se han titulado 25, con una tasa de titulación promedio de 10.3 %.

Por lo que corresponde a la Maestría en Desarrollo Educativo (la cual cuenta con 9 líneas de especialización), modalidad escolarizada y cuyos años corresponden del año 1996 al 2002, se contabilizó un ingreso de 225 alumnos, 105 egresados y 49 titulados con una tasa de titulación de 46.9 %.

Y finalmente para el programa de la Maestría en Desarrollo Educativo, modalidad vía medios el comportamiento es un poco diferente, desde al año 1998 al 2002, hubo un ingreso de 536 alumnos, de los cuales 391 egresaron y solo hay 10 titulados con una tasa del 2.6 %.

Esta última maestría funcionó solo para dos generaciones y debido a las condiciones y características de la planta docente, solo continua impartándose en la unidad central de la UPN.

Como puede observarse la UPN, sigue aportando al fortalecimiento de los estudios de posgrado para diferentes tipos de docentes, educación básica, educación media superior y otros profesionales de la educación; actualmente sigue ofreciendo sus programas, sin embargo los interesados en estos tipos de programas tienen limitaciones en cuanto a factores externos, personales y de tiempo, que no les permiten graduarse en los tiempos requeridos.

### **1.7. El posgrado en educación a nivel Latinoamérica**

En los mismos años ochenta se manifiesta tanto en México como en los gobiernos latinoamericanos, una serie de dificultades por mantener el modelo de educación universitaria gratuita y masiva. Las causas fueron resultado de la desaceleración de la inversión gubernamental en la educación superior, debido a las diversas causas de desestabilización financiera y política que tuvieron los gobiernos de la región latinoamericana, principalmente por el cambio de valor de las materias primas y otros recursos naturales (Márquez, 2004; Ornelas, 1995). Estos acontecimientos cambiaron con la creciente ola de políticas neoliberales, las cuales allanaron los caminos para el surgimiento de emprendedores universitarios privados en toda la región. Situación que aprovecharon los gobiernos como una oportunidad, para usar parte de los fondos tradicionalmente destinados a las universidades y ahora usarlos en educación básica y otros servicios. (Albatch, 2007).

Bajo estas circunstancias, el surgimiento de instituciones privadas de educación superior, también obedece a una contra reacción a la masificación y politización de la universidad pública en varios países latinoamericanos (Ornelas, 1995). Esta situación también dio paso a la solidificación de las universidades de elite privada, que comenzaron antes de los años ochenta y que se posicionaron como “marcas de calidad” y alternativas para los grupos sociales más pudientes. Se pueden citar algunos ejemplos, tales como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Autónoma de Guadalajara en México que justamente evolucionaron rápidamente aprovechando todas estas convergencias. Muchas de estas universidades tienen sus propios estándares de calidad que, en numerosos casos, obedecen a una cultura interna de calidad bien establecida (Márquez, 2004; Silas, 2005). Sin embargo, este aspecto no es tan claro cuando se observa el desarrollo y crecimiento de otras instituciones privadas terciarias, que obedecen a la llamada “absorción de demanda” como las llama Levy (1986); estas instituciones se caracterizan por estar más orientadas a las necesidades y condiciones de los alumnos que buscan servicios diversificados en horarios y

sistemas de estudio. Estas modalidades son más flexibles para personas que trabajan, pero que quieren capacitarse. Se concentran en carreras tales como contaduría, administración, enseñanza, computación y mercadotecnia entre otras.

Con el surgimiento exponencial de universidades privadas, creció también la demanda por el control de calidad de las ofertas educativas. Esta tendencia se observa en toda Latinoamérica. En este aspecto hay dos modalidades o tendencias. Por ejemplo, en Argentina y Brasil, para autorizar la apertura de una institución universitaria, exigen que la misma tenga parámetros de producción intelectual como marca distintiva y de calidad. En el caso de Argentina la autorización es a través de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Algo similar sucede en Brasil: el Ministerio de Educación de Brasil (MEC) no da el estatus de universidad hasta que las “facultades” no reúnan ciertos parámetros de investigación y de oferta educativa. De “facultades” pasan a “Centros Educativos” y una vez cumplidos los requisitos se convierten en universidad. Es muy difícil obtener la figura de universidad en Brasil, dada esta concepción central de producción intelectual, pero en otros países tales como Chile, México y Paraguay, los requerimientos son menores y la apertura de instituciones privadas de educación superior es más factible. Chile en particular, ha creado últimamente niveles de acreditación y controles para la autorización de nuevas universidades, debido a que el sistema educativo superior chileno, tiene una altísima tasa de instituciones privadas y hay también serios cuestionamientos sobre su calidad (Gregorutti\* et al., 2010).

En el caso de México, para una institución terciaria privada está puede abrir sus puertas con la autorización de la Secretaría de Educación Pública estatal más los documentos de Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE) para los programas que pretende enseñar, incluyendo ofertas de posgrados. En México,

---

\* Gustavo Gregorutti presentó en 2010, un trabajo de investigación denominado **“La acreditación de los posgrados en instituciones privadas de educación superior mexicanas”** en la cual se discute los parámetros de acreditación basados en los criterios que marca CONACYT y el cómo encaran las instituciones privadas el problema de la calidad educativa.

las instituciones privadas no están obligadas a pertenecer a alguna agencia acreditadora. Sin embargo, parece haber un creciente grupo de ellas que están buscando acreditaciones oficiales, para avalar sus propuestas educativas. Este movimiento de acreditaciones, también se está desplazando hacia los posgrados. Más aún en ciertas instituciones privadas, han superado ese aspecto señalando su carácter profesionalizante en los posgrados e inclusive manejan la modalidad denominada “*Titulación cero*”, que significa obtener un grado académico en el nivel posgrado, sin realizar la tesis respectiva de posgrado. Situación que ahora es más atractiva a diferentes sectores que se dedican al área educativa y entre ellos los maestros y docentes de Educación Básica.

Como hemos visto el panorama educativo en México, con respecto a los estudios de posgrado es totalmente diferente al de hace unos veinte años y por lo tanto existen mayores facilidades para la preparación de los docentes de Educación Básica. El tipo de posgrado, su nivel, acreditación y calidad seguirá estando en la mesa de discusión, sin embargo la realidad es que se está ajustando a las necesidades de un mundo cambiante y globalizado. La utilidad de los posgrados profesionalizantes son un hecho real, están avanzando y penetrando en nuestra sociedad mexicana y probablemente a mediano o corto plazo, se constituirán como un fenómeno predominante, no solo en el área educativa, sino es que en todas profesiones existentes.

### **1.8. Transformación del sistema Educativo Mexicano**

En la última década del Siglo XX, se han manifestado diversos cambios a nivel educativo, dichas modificaciones se iniciaron principalmente en el nivel universitario y también, están permeando hacia los niveles inferiores de la educación y por lo tanto deben tenerse en cuenta, dado que esto implica dar respuesta a las necesidades de nuestra sociedad mexicana.

En 1990 surgió el documento denominado, *Educación para todos* en Jomtiem, que junto con el antecedente del Informe Faure “Aprender a ser” (1973), le dio a la

UNESCO una mayor fuerza como organismo internacional, para tener más influencia en el ámbito educativo. Dichos documentos tienen carácter de recomendación, pero los países miembros de las Naciones Unidas, quienes los adoptan como ejes para el diseño de sus políticas, dado que son temas que conforman la agenda educativa o social de los mismos. La UNESCO es uno de los organismos internacionales que ha creado el deber ser de la educación mundial, marcando la pauta de qué es lo que la educación en todos los niveles y modalidades, ha de considerar y por lo tanto va describiendo los perfiles de la educación y su función social como el instrumento indispensable, para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social (Delors et al., 1996,9).

Para el año 1998, en el documento denominado **Declaración Mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (negritas en el original)**, la UNESCO expresó que:

*la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que deberá ser accesible para todos a lo largo de la vida,...(UNESCO, 1998, p 23).*

Estos preceptos ya han sido difundidos en los nuevos programas educativos y forman parte de las nuevas disposiciones de los diferentes niveles escolares, por lo que deben ser atendidos por los docentes que están frente a aula. Con lo antes descrito se reafirma la postura de que la educación es ante todo un derecho humano y, por ende, el conocimiento debe ser un bien común.

La Declaración de 1998, fue resultado de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, cuyo propósito se centró en discutir los retos que enfrenta la educación terciaria del mundo, tales como la pertinencia, la calidad, el financiamiento, la equidad y la cooperación internacional en el marco de la sociedad del conocimiento y la globalización.

Cada uno de estos puntos son temas muy amplios a tratar, pero dadas las circunstancias a las que nos queremos referir y que atañen más a los intereses de los docentes de educación básica, nos parece que el de más importancia es por que apoya y soporta la profesionalización docente en el posgrado a través del tema de la pertinencia.

Conocemos las implicaciones que esos conceptos representan y son tema de discusión amplia. En 1997, Yarzabal identifica o señala diferencias que son sustanciales entre los países del Norte (América del Norte, Europa y Asia) y los países del Sur (América Latina y el Caribe, África y países árabes) en lo relativo a aspectos culturales, axiológicos y políticos, que son esenciales para el desarrollo del nivel educativo y sobre todo en lo que hacen o pueden hacer, respecto a aspectos sociales y económicos para vincular el sector productivo y la sociedad. Más aun en la actualidad por lo que respecta a nuestra sociedad mexicana, los aspectos toman una dirección complementaria, vincular aspectos educativos entre los niveles universidad y educación básica, para conformar un enfoque sustancial y básico, que pueda dar una posible respuesta a los problemas educativos existentes.

Como podemos ver el tema pertinencia, es de suma importancia con lo que respecta a la cuestión de los estudios de posgrado que se están ofreciendo actualmente en México y para dar una panorámica general de este concepto describiremos algunos puntos importantes del mismo a continuación.

Dentro del nivel educación superior, el término “pertinencia”, la UNESCO (1998) asumió el liderazgo sobre la definición del concepto en el Artículo 6 de la Declaración de 1998, en el cual concibe la pertinencia como:

*la adecuación entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen, por lo que se requiere una mejor articulación con los problemas de la sociedad y el mundo del trabajo.*

Lo descrito deja asentado que la pertinencia no es otro objeto más que el deber ser de la educación, apelando a su función social.

Esto nos lleva a repensar y establecer las políticas en el nivel superior, con base en la percepción de los países desarrollados que se convierten en algunos aspectos, como la guía, sobre todo por la forma en cómo se puede establecer el vínculo educación-sector productivo de nuestras actuales universidades contemporáneas.

Es evidente que ya hay posturas que definen y establecen el papel que juegan las Instituciones de Educación Superior (IES), frente a las demandas sociales. Brunner (2007), dice, tendremos, por un lado, instituciones que se dejan invadir por la ideología externa, son acríticas, asumen y transcriben las exigencias exógenas convirtiéndolas en reflejo de su *ethos* institucional; o, por el contrario, instituciones que se defienden con una perspectiva crítica dialogando continuamente al interior y exterior de su frontera organizacional, para ser ellas quienes construyan estrategias de cambio y acción.

Sin embargo, la realidad es más compleja que dos polos opuestos; no obstante, la perspectiva política de la pertinencia que presenta la UNESCO, permite observar que las IES son constantemente interpeladas por la sociedad, que exige su derecho a la educación y, al mismo tiempo, están presionadas por el contexto político-económico, local y global, que consolida la idea de que el salto de un país en desarrollo a uno desarrollado, está determinado por la inversión en la educación superior (Malagón, 2006), no solo viéndolo en aspectos económicos, sino como de participación y acceso a esa nueva forma de pensar los posgrados, en diversas profesiones pero sobre todo en el nivel educativo.

Sabemos que ya se han dado pasos en este sentido y la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades de Educación Superior) en el 2006 ha hecho extensiva la necesidad de modernizar las IES, con el propósito de articular los retos sociales y tecnológicos del país, con base en el potencial de cada institución. Según la Asociación, es el camino que debe seguir la educación superior, para cumplir con su función social y posicionarse en los flujos de internacionalización del Siglo XXI.

De esta manera, la modernización comprende la búsqueda de la calidad, la cual no está desligada de la pertinencia, entendida ésta como la responsabilidad social, valor que sustenta a la educación superior en su permanente compromiso con el desarrollo nacional y el bienestar de la población (ANUIES, 2006). Puesto que la pertinencia es un fenómeno complejo, determinado por factores múltiples, no debe acotarse como la respuesta de la educación superior ante las demandas del contexto.

Además, otro aspecto a contemplar proviene del enfoque teórico visualizado por Michael Gibbons (1998) en su documento “Pertinencia de la educación en el siglo XXI”, enfoque de tipo “economicista”. Este enfoque encuentra sustento en la visión de la OCDE (1997) y en el BM (2000) en el cual se considera a la educación superior, como una empresa generadora de conocimiento y mano de obra para el desarrollo económico de un país. Bajo esta visión resulta que el conocimiento es el capital más importante del mundo actual y por ende es importante invertir más en quienes son capaces de transformarlo y generarlo.

Un aspecto que toca este documento es lo relacionado a las modalidades de la educación. Lo que el autor denomina: Transformación de las prácticas de investigación: modalidad 1 y modalidad 2. En dicho documento se describe cómo todas las universidades, han importado un modelo de producción de conocimiento que se basa en las disciplinas. Dicha estructura establece la pauta a los investigadores para definir cuáles son los problemas importantes, cómo se les debe abordar, quién ha de hacerlo y qué se considerará para realizar una contribución a sus disciplinas.

En los aspectos sociales, también están descrita las reglas para acreditar a los nuevos investigadores, los procedimientos para seleccionar a los nuevos docentes y los criterios para su avance en la vida académica. *En pocas palabras, la estructura de las disciplinas define lo que cuenta como "buena ciencia" y prescribe también lo que necesitan saber los estudiantes si pretenden convertirse en científicos.* Gibbons (1998, p 4).

Esta forma de concebir el trabajo científico se le denomina Modalidad 1 de la producción del conocimiento.

Dado que esta estructura ya está establecida en las disciplinas, se ha conformado como algo ya institucionalizado en las universidades y por lo tanto están orientadas a ser las encargadas de forma primaria para legitimar la forma de producción de conocimiento.

Sin embargo, la nueva información se ha encargado de dar cada vez más datos que indican que tal vez esté surgiendo una nueva modalidad de producción de conocimiento. Por lo pronto de conformidad con la tradición académica y de acuerdo con a los fines que éste documento trata de inferir, refiere que existen la Modalidad 1 y Modalidad 2 en las formas de investigación.

De tal forma que en este documento se proporcionan los imperativos de esa nueva modalidad, que va a modificar la forma en que las universidades llevarán a cabo la enseñanza y la investigación en el futuro.

Esta modalidad denominada Modalidad 2 describe diversos criterios que servirán para definir su futura pertinencia.

La mayoría de los que han transitado por un sistema de educación superior en la actualidad, estarán familiarizados con las características de la Modalidad 1, dado que es el proceso mediante el cual muchos de ellos se formaron, pero no será así para otros que no cuenten con información más reciente.

La expresión Modalidad 1 se refiere a una forma de producción de conocimiento - un complejo de ideas, métodos, valores, normas- que ha ido constituyéndose para controlar la difusión de la estructura de especialización, a un número siempre creciente de campos de estudio y asegurar que cumplen con lo que se considera lo adecuado para las prácticas científicas. En la expresión anterior se resume en una única frase las normas cognitivas y sociales a las que hay que ajustarse, para producir, legitimar y difundir el conocimiento de esta clase. Para muchos conocer tales términos y a la vez formarse bajo esa estructura, asume que la investigación cumple con las normas y requisitos y es por definición, "científica" mientras que aquella que las infringe no lo es.

Por los argumentos antes descritos se considera que en parte por esas razones la Modalidad 1, es una convención para hablar de ciencia y de científicos, sin embargo para el documento en discusión que hace aportes nuevos, señala que

será necesario usar términos más generales, conocimiento y ejecutantes (o investigadores) sobre todo cuando se describen las características de la Modalidad 2, esta última que tiene por finalidad solo poner de relieve las diferencias. Para tales circunstancias no se sugiere en forma alguna que los ejecutantes de la Modalidad 2, no se comporten de acuerdo a las normas del método científico. En opinión personal del autor, señala que ya hay pruebas suficientes que revelan que está comenzando a surgir un conjunto nuevo y distinto de prácticas cognitivas y sociales que son diferentes de las que rigen la Modalidad 1. Estos cambios aparecen en todo el espectro de la investigación y pueden describirse en función de un número de atributos que, cuando se consideran en conjunto, tienen coherencia suficiente como para sugerir la aparición de una nueva modalidad de producción de conocimiento.

Para tales propósitos se señala un pequeño apartado que describe los atributos para distinguir y especificar las diferencias entre la Modalidad 1 y la Modalidad 2.

De esa forma se establece lo siguiente:

- A. En la Modalidad 1, los problemas se plantean y solucionan en el contexto regido por los intereses (principalmente académicos) de una comunidad específica. En cambio, en la Modalidad 2, el conocimiento se produce en un contexto de aplicación.
- B. La Modalidad 1, se refiere a una disciplina mientras que la 2 se refiere a la transdisciplina.
- C. La Modalidad 1, se caracteriza por una relativa homogeneidad, y en la modalidad 2, su característica es la heterogeneidad.
- D. En términos de organización, la Modalidad 1 es jerárquica y, al menos en la vida académica, ha tendido a preservar su forma, mientras que en la Modalidad 2, las preferencias se inclinan por una jerarquía más plana que usa estructuras organizacionales transitorias.
- E. Al comparar la Modalidad 1, con la Modalidad 2, esta última tiene mayor responsabilidad social y es reflexiva.
- F. Finalmente con lo que respecta en la Modalidad 1, implica un sistema mucho más amplio de control de la calidad. Indudablemente sigue habiendo

evaluación colegiada, pero en la Modalidad 2 incluye un conjunto de ejecutantes más amplio, temporario y heterogéneo que colaboran en un problema definido en un contexto específico y localizado.

Obviamente, el documento en cuestión discute ampliamente los significados de cada uno de los cinco atributos de la modalidad 2 y por razones obvias en el contexto economicista aparecen conceptos de especialistas que pertenecen tanto a sectores públicos como privados, el carácter del aspecto de negociación, los intereses de las partes actoras, así como el aspecto aplicativo y cuestiones de oferta y demanda, incluyendo también el carácter transdisciplinario, que tal vez sea esta la parte que no convence a los que pertenecen al sector académico.

## **CAPÍTULO 2. LOS CONCEPTOS DE SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO Y DESARROLLO HUMANO EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA 2009**

Desde épocas muy remotas de la sociedad, se han creado sociedades del conocimiento. El dominio de ese conocimiento siempre fue acompañado de desigualdades, exclusiones y luchas sociales. A partir de entonces como ahora un ideal a conseguir es un ámbito público del conocimiento. En nuestros días la difusión de nuevas tecnologías y la creación de una red pública de Internet, abren nuevas perspectivas y posibilidades de ese espacio público del conocimiento. Las sociedades actuales de acuerdo con sus posibilidades y medios deben preguntarse, si ya poseen los recursos que permitan un acceso igual y universal al conocimiento, además de la infraestructura para el aprovechamiento del mismo.

En reciente informe, la UNESCO (2005) publicó su documento “hacia las sociedades del conocimiento” el cual incluye 10 apartados referidos al desarrollo de las sociedades del conocimiento, cuyos apartados importantes destacan:

Capítulo 2. Sociedades en redes, conocimientos y nuevas tecnologías.

Capítulo 3. Las sociedades de aprendizaje,

Capítulo 4. ¿Hacia la educación para todos a lo largo para toda la vida?

Capítulo 5. El futuro de la enseñanza superior.

Capítulo 7. Las ciencias, el público y las sociedades del conocimiento.

En dichos capítulos se menciona lo más importante a considerarse dado la necesidad imperante de los diversos sectores a nivel mundial y para este caso la información que deben de conocer los profesores de educación básica, en ámbitos que le deben ser familiares para tener mejores conocimientos y habilidades, destinadas a aportar mejoras en el ámbito educativo y específicamente en el aula.

Considerando que es innegable que cada sociedad cuenta y tiene sus propios pilares en materia de conocimiento, lo que hace falta es que estos conocimientos

se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión que tiene el actual modelo de la economía del conocimiento.

Es de vital importancia tanto para la educación como para el espíritu crítico construir auténticas sociedades del conocimiento, que contengan tanto los adelantos modernos como el Internet y los instrumentos multimedia así como los implementos actualmente menos usados como la prensa, la radio y la televisión. Por otro lado también, son importantes los idiomas que están apegados a los contenidos del conocimiento, incluyendo todos aquellos que tengan preponderancia y dominio junto con aquellos que son autóctonos y locales, debido a que toman una nueva importancia debido a la diversidad cultural y lingüística.

Las sociedades del conocimiento, son sociedades en redes que propician necesariamente una mejor toma de conciencia de los problemas mundiales. Aspectos tales como el daño al medio ambiente, los riesgos tecnológicos, crisis económicas y pobreza, son elementos que se pueden subsanar de manera adecuada mediante la cooperación internacional y la colaboración científica.

Por lo que respecta a los cursos básicos de formación continua, que son parte de la preparación que reciben los docentes de educación básica y se realizan cada año, estos sirven para que los docentes vayan asimilando los nuevos enfoques educativos. A partir del año 2009, se implementó en educación básica el curso denominado: El enfoque por competencias en la educación básica 2009. En dicho curso de alcance nacional se hace mención de la necesidad de ofrecer una formación centrada en desarrollo integral de los alumnos, para ejercer su libertad, fortalecer la democracia y la participación ciudadana con la finalidad de permitirle desenvolverse competitivamente ante los desafíos que le demanda la sociedad del conocimiento.

Estos cursos se realizan todos los ciclos escolares, normalmente se cubren en un periodo de tiempo de 20 horas. Para este caso se hizo entrega de un cuadernillo de trabajo de 40 páginas. Las actividades que se realizan son de análisis de las lecturas propuestas dentro de la sesión, así como otras que deben realizarse en

casa, discusión en plenarias grupales y productos escritos, para entregar ante el asesor del grupo correspondiente.

De manera resumida se señalaron para este curso las características principales que las nuevas generaciones de jóvenes deben tener para afrontar los retos del milenio y como las sociedades del conocimiento, se conforman cada vez más como un motor del desarrollo económico y social en el mundo contemporáneo. De tal forma que se induce al docente de educación básica a involucrarse en conocer los aspectos importantes, sobre las sociedades del conocimiento y del desarrollo humano y, como están involucradas los diferentes campos formativos con las asignaturas que se imparten en la educación básica: preescolar, primaria y secundaria, actualmente nivel medio superior.

Se destacan por lo tanto las cuatro dimensiones para favorecer un desarrollo integral:

1. De habilidades lectoras, matemáticas, científicas y tecnologías superiores, que les permitan pasar del pensamiento simple al complejo.
2. De la salud psicológica y afectiva, que favorezca el respeto a sí mismo y autorregular sus emociones, para convivir e interrelacionarse adecuadamente para mejorar los escenarios áulicos, su entorno y el mundo.
3. Del juicio ético y moral de los niños y jóvenes vinculado con el aprecio, y el respeto de las personas que formaran nuevas generaciones de ciudadanos comprometidos.
4. De la creatividad, la sensibilidad, el desarrollo físico y la armonía corporal a través de la educación física y artística.

Las cuatro dimensiones anteriormente mencionadas involucran todas las asignaturas que se imparten en preescolar, primaria y secundaria y muestran el mapa curricular (cuadro 1) de la educación básica, que inicialmente se presentó en 2009 y sufrió leves modificaciones en el 2011. Básicamente en los términos; siguientes:

1. **Campos formativos por campos de formación.**

2. Asignatura estatal: lengua adicional por segunda lengua: Inglés

3. Orientación y Tutoría I, II y III por Tutoría.

#### 4. Cuadro1. Mapa Curricular de Educación Básica 2011.

| CAMPOS<br>FORMATIVOS<br>PARA LA<br>EDUCACIÓN<br>BÁSICA | PREESCOLAR                           |    |                                      | PRIMARIA                                   |                                  |           |                                 |                        |                                  | SECUNDARIA                                     |                                   |    |
|--------------------------------------------------------|--------------------------------------|----|--------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------|-----------|---------------------------------|------------------------|----------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------|----|
|                                                        | 1°                                   | 2° | 3°                                   | 1°                                         | 2°                               | 3°        | 4°                              | 5°                     | 6°                               | 1°                                             | 2°                                | 3° |
| Lenguaje y comunicación                                | Lenguaje y comunicación              |    |                                      | Español                                    |                                  |           |                                 |                        |                                  | Español I, II y III                            |                                   |    |
|                                                        |                                      |    | Asignatura Estatal: lengua adicional | Asignatura Estatal: lengua adicional       |                                  |           |                                 |                        |                                  | Lenguas extranjeras I, II y III                |                                   |    |
| Pensamiento matemático                                 | Pensamiento matemático               |    |                                      | Matemáticas                                |                                  |           |                                 |                        |                                  | Matemáticas I, II y III                        |                                   |    |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social   | Exploración y conocimiento del mundo |    |                                      | Exploración de la Naturaleza y la Sociedad | Ciencias Naturales               |           |                                 |                        | Ciencias I (énfasis en Biología) | Ciencias II (énfasis en Física)                | Ciencias III (énfasis en Química) |    |
|                                                        | Desarrollo físico y salud            |    |                                      |                                            | Estudio de la Entidad donde Vivo | Geografía |                                 | Tecnología I, II y III |                                  |                                                |                                   |    |
|                                                        |                                      |    |                                      |                                            |                                  | Historia  | Geografía de México y del Mundo | Historia I y II        |                                  |                                                |                                   |    |
|                                                        |                                      |    |                                      |                                            |                                  |           | Asignatura Estatal              |                        |                                  |                                                |                                   |    |
| Desarrollo personal y para la convivencia              | Desarrollo personal y social         |    |                                      | Formadón Cívica y Ética                    |                                  |           |                                 |                        |                                  |                                                | Formadón Cívica y Ética I y II    |    |
|                                                        |                                      |    |                                      | Educación Física                           |                                  |           |                                 |                        |                                  | Orientación y Tutoría I, II y III              |                                   |    |
|                                                        | Expresión y apreciación artística    |    |                                      | Educación Artística                        |                                  |           |                                 |                        |                                  | Artes: Música, Danza, Teatro, o Artes Visuales |                                   |    |

Fuente: Plan de Estudios 2011, Educación Básica

### **CAPÍTULO 3. CONCEPTOS TEÓRICOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Las representaciones sociales datan desde finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX. Es su autor Moscovici, quien las describe en su libro *La psicoanálisis, su Imagen y su Público* (El Psicoanálisis, su Imagen y su Público), producto de su tesis de doctorado de Estado, publicado en 1961. Sus resultados revelan la exploración que hace sobre las representaciones sociales que tenían los sujetos sobre el psicoanálisis. Estas investigaciones se dieron a conocer después de diez años de intenso trabajo y de elaboraciones teóricas del concepto de representación social. Un hecho social que ocupa un lugar central entre las corrientes intelectuales de esa época.

En la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, se identifican varias influencias teóricas la que más sobresale es la influencia sociológica clásica de Durkheim, pionero del concepto de *representación colectiva*, quién a la vez tenía una fuerte influencia del positivismo, como lo manifiestan sus postulados (Perera, 2003).

Retoma el término para referirse a la forma en que un grupo piensa en relación a los objetos y fenómenos que los afectan. Fue uno de los primeros sociólogos en preguntarse sobre las condiciones sociales que intervienen en el conocimiento. Estas condiciones sociales se refieren a elementos que no pueden reducirse a lo biológico o a la experiencia individual. Por eso se dice que su sociología se basa en el estudio de los *hechos sociales*, que consisten en la manera de hacer o de pensar y, se les reconoce por el distintivo de que son susceptibles de ejercer una influencia coercitiva sobre las conciencias individuales (Durkheim, 2001).

Iniciando los años 70, surgen investigaciones reveladoras en su campo, muy especialmente en la sociedad francesa, sobre todo las realizadas por la socióloga Herzlich (1969) sobre la salud y enfermedad, así como las investigaciones de Jodelet (1984) sobre la representación social del cuerpo. Cada autora logra esquematizar los principios fundamentales de la teoría.

Y a partir de los años 80, se le reconoce como la *Edad de oro*, por sus avances teórico metodológicos, caracterizándose en cuatro rasgos: la internacionalización,

la intensa producción, la extensión de las aplicaciones de la teoría y las innovaciones (Rouquette, 2010). A lo largo de estos 25 años se han permitido tres grandes logros:

1. De inicio, el haber puesto en evidencia de forma empírica la articulación entre lo individual y lo colectivo.
2. Por otro lado, como logro importante, la demostración de que existe una organización estructurada del pensamiento social.
3. Por último, su gran plasticidad desde el punto de vista metodológico.

Por lo anteriormente mencionado no hay reparo de que las representaciones sociales, constituyen un amplio campo teórico en el que se presentan diferentes aproximaciones teóricas y epistemológicas.

Las representaciones sociales, han ganado legitimidad y se han extendido a través de todos los autores que han comprendido la teoría. Así, que la teoría se ha aplicado a áreas y objetos diversos, en el campo científico, como son las áreas cultural, social, educativa, médica y psicológica.

La Teoría de las Representaciones Sociales, puede resultar oportuna en el acceso a hacer inteligibles la subjetividad individual y social. Mucho más en una actualidad donde pluralidad y singularidad, se integran en una dinámica continua y particular que demanda análisis, comprensión e intervención; operaciones indispensables para el progreso social. El inconveniente de asumir una teoría científica como herramienta del quehacer investigativo, requiere profundizar en ella, conocer sus orígenes, alcances y limitaciones, y asumirla entonces desde una posición abierta y crítica.

### **3.1. Antecedentes y origen de las Representaciones Sociales**

La Representación Social, es uno de los tópicos más generadores de debates e intercambios en el campo de la Psicología Social en los últimos años. De esta forma, seguidores y detractores abren espacios: para discutir sus postulados, así como el estudiarla.

De acuerdo al criterio de Jorge C. Jesuino (1993), citado por Sá, C. (1996), los presupuestos de Moscovici, junto con los trabajos de Henry Tajfel, sobre relaciones intergrupales e identidad social sobre las condiciones sociales del desarrollo cognitivo, son los principales responsables de una vertiente específica de la Psicología Social europea.

La propuesta de Moscovici resumía años de estudios teóricos y empíricos, tras los cuales funcionaba un propósito básico: redefinir los problemas y conceptos de la Psicología Social, con su teoría de las representaciones sociales, Moscovici integra en una psicología social, las aportaciones de diversas disciplinas, dentro de un contexto europeo y permite comprender la esencia del pensamiento social desde otra perspectiva.

Los postulados Moscovicianos tomaron una dirección diferente a la del hegemónico paradigma norteamericano, no obstante no se niega la existencia de coincidencias, las diferencias esenciales giran en torno a:

1. El origen sociológico de sus conceptos en contraposición al individualismo y psicologismo dominante en Norteamérica.
2. El énfasis en los contenidos tanto como en los procesos.
3. La apertura metodológica, caracterizada por la combinación de metodologías diversas, donde no se privilegia ningún método o técnica en particular.

Lento y polémico fue el camino que debió recorrer ésta a teoría para comenzar a ganar espacio. Los porqués de esta pobre receptividad inicial, según el criterio de

Tomás Ibañez (1988), radican fundamentalmente en la fuerte influencia del Conductismo, aspecto que sólo reconocía el “comportamiento manifiesto” como objeto de estudio, válido y subestimaba cualquier explicación, soportada en elaboraciones subjetivas de los grupos. Al ahondar sobre esta cuestión, Ibañez precisa otras razones igualmente determinantes:

A. El arraigado privilegio otorgado en los estudios a los procesos individuales, que subestimaba lo grupal.

B. La prevaleciente imagen en ese entonces en los Estados Unidos, sobre los estudios europeos y en particular franceses; marcados de verbalistas y especulativos. Valoración también atribuida a los trabajos de Moscovici.

C. El concebir las representación social como un nuevo modo de conceptualizar las actitudes.

### **3.2. Antecedentes de la Teoría de las Representaciones Sociales**

Diversas corrientes, escuelas en Psicología y otras Ciencias Sociales, son reconocidas en estrecho vínculo con la Teoría de las Representaciones Sociales. Las valoraciones realizadas al respecto de estas influencias tienen matices diversos y a veces contrapuestos.

De cualquier forma, existe consenso en considerar que la evolución de la Psicología Social, ha transcurrido por etapas asociadas a conceptos precisos como son: Actitudes, Cogniciones Sociales y Representaciones Sociales, las que han dejado claras huellas en el devenir histórico de esta disciplina.

El propósito de reintroducir la dimensión social en la investigación psicológica, pretendido por Moscovici, tiene antecedentes nítidos en los trabajos de 1918 de William Thomas y Florian Znaniecki, sobre el Campesino Polaco, donde propusieron una concepción más social de las actitudes, al considerarlas procesos mentales que determinan las respuestas de los individuos, hacia fenómenos de carácter social: los valores. En esta línea pueden situarse también, entre otros, los

trabajos de la década de los años 30 de Jahoda, Lazarsfeld y Zeisel, con desempleados de una comunidad austríaca.

Todos tienen en común el tratar de explicar el comportamiento, no mediante mecanismos de respuesta individual, sino por creencias de origen social y compartidas por los grupos; estableciendo relaciones de interacción e interdependencia entre la estructura sociocultural y los aspectos mentales. De tal suerte que a través del concepto de actitud, se intentaba captar la expresión subjetiva de los cambios sociales. La extensa influencia de estas ideas es quizás la causa de las hondas discusiones, aún vigentes, sobre similitudes y diferencias entre representaciones sociales y actitudes.

La influencia del cognitivismo social sobre la Teoría de las Representaciones Sociales, es un hecho incuestionable, pero clarificar el asunto constituye quizás una situación mucho más amplia que para las actitudes, un polémico campo en que no se debe incursionar y basta decir, que para muchos la teoría es una alternativa a algunas formas del cognitivismo social, que toca fronteras con las ideas de F. Heider sobre el "pensamiento ordinario; de tal forma que la noción de representación social, intenta expresar una forma específica de pensamiento social que tiene su origen en la vida cotidiana de las personas, al tiempo que otorga al pensamiento social, una importante función en la estructuración de la realidad social".

En lugar especial debe situarse la influencia del sociólogo francés Emile Durkheim, quien desde la sociología propuso el concepto de Representación Colectiva. La crítica a dicho concepto constituyó punto de partida para que Moscovici ofreciera su propuesta.

Para Durkheim la Representación colectiva, es la forma en que el grupo piensa en relación con los objetos que lo afectan. De naturaleza diferente a las representaciones individuales, las considera hechos sociales de carácter simbólico, producto de la asociación de las mentes de los individuos. Describiéndolo de la siguiente forma:

*Los hechos sociales no difieren sólo en calidad de los hechos psíquicos; tienen otro sustrato, no evolucionan en el mismo medio ni dependen de las mismas condiciones. Esto no significa que no sean también psíquicos de alguna manera, ya que todos consisten en formas de pensar o actuar. Pero los estados de la conciencia colectiva son de naturaleza distinta que los estados de conciencia individual; son representaciones de otro tipo: tienen sus leyes propias... (Durkheim, 1898, p. 273).*

Sobre este asunto Moscovici señala que la propuesta durkheimiana respecto a la que el planteaba, era más rígida y estática, tal como la propia sociedad en que la desarrolló; donde los cambios se procesaban lentamente. De tal modo planteó:

*En el sentido clásico, las representaciones colectivas son un mecanismo explicativo, y se refieren a una clase general de ideas o creencias (ciencia, mito, religión, etc.), para nosotros son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados. Fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar - manera que crea la realidad y el sentido común -. Es para enfatizar esta distinción que utilizo el término "social" en vez de colectivo... (Moscovici, 1984, p. 3).*

Al considerar que las representaciones sociales son explicaciones del sentido común, Moscovici explicita una distinción entre ambos fenómenos, esta distinción fundamenta su mayor dinamismo y fluidez en la intensidad y ritmo de los procesos sociales en general y de movilidad social en específico, del desarrollo de la ciencia y de las interacciones comunicativas, típicos de la modernidad y los distingue de los rasgos de la época de Durkheim.

Su clasificación sobre los tres tipos de Representaciones sociales existentes, aportan más claridad al respecto (Moscovici, 1988, 211). Estas son las siguientes:

- 1. Representaciones hegemónicas:** se caracterizan por su típico alto grado de consenso entre los miembros del grupo y se identificarían más con las representaciones colectivas enunciadas por Durkheim.

**2. Representaciones emancipadas:** no tienen un carácter hegemónico ni uniforme, emergen entre subgrupos específicos, portadores de nuevas formas de pensamiento social.

**3. Representaciones polémicas:** emergen entre grupos que atraviesan por situaciones de conflicto o controversia social respecto a hechos u objetos sociales relevantes y por lo tanto expresan formas de pensamiento divergentes.

### **3.3. Funciones de las Representaciones Sociales**

Una forma de hacer uso de las representaciones sociales esta descrito por dos autores que resumen de forma sustancial las funciones que esta ejercen; una realizada por Jean-Claude Abric; citada por Sá, C. (1996) y otra por Darío Páez (1987), quienes las plantean como sigue:

La primera propuesta resume en cuatro puntos las funciones básicas de una representación social:

**1. Función de conocimiento:** Permite comprender y explicar la realidad. Las representaciones permiten a los actores sociales adquirir nuevos conocimientos e integrarlos, de modo asimilable y comprensible para ellos, coherente con sus esquemas cognitivos y valores. Por otro lado, ellas facilitan - y son condición necesaria para- la comunicación social. Definen el cuadro de referencias comunes que permiten el intercambio social, la transmisión y difusión del conocimiento ingenuo.

**2. Función Identitaria:** Las representaciones participan en la definición de la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Tienen también por función situar a los individuos y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social y personal gratificante, o sea, compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinados.

**3. Función de Orientación:** Las representaciones guían los comportamientos y las prácticas. Intervienen directamente en la definición de la finalidad de una situación, determinando así a priori el tipo de relaciones pertinentes al sujeto. La representación permite conformar un sistema de anticipaciones y expectativas; constituyendo por tanto una acción sobre la realidad. Posibilitan la selección y filtraje de informaciones, la interpretación de la realidad conforme a su representación. Ella define lo que es lícito y tolerable en un contexto social dado.

**4. Función Justificatoria:** Las representaciones permiten a posteriori justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

La funcionalidad de las representaciones sociales puede sintetizarse en evaluativas, orientadoras, explicativas y clasificatorias, a lo cual añadimos otras dos importantes funciones en estrecha interrelación con las anteriores. Estas son:

**A. Función Sustitutiva:** Las representaciones actúan como imágenes que sustituyen la realidad a la que se refieren, al tiempo que participan en la construcción del conocimiento sobre dicha realidad.

**B. Función Icónico-Simbólica:** Permite hacer presente un fenómeno, objeto o hecho de la realidad social, a través de las imágenes o símbolos que sustituyen esa realidad. De tal modo que éstas actúan como una práctica teatral, recreándonos la realidad de modo simbólico.

La segunda propuesta hecha por Darío Páez (1987) sobre las funciones que cumplen las representaciones sociales como forma de pensamiento natural, son las siguientes:

1) Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación sujeto en interacción, o sea descontextualizar algunos rasgos de este discurso.

2) Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivando los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo.

3) Construir un “mini-modelo” o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna al sujeto.

4) El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional, para la vida social, para la resolución de los problemas y conflictos.

### **3.4. Difusión de las Representaciones Sociales en la actualidad**

Concebida en el mundo académico en 1961, la Teoría de las Representaciones Sociales, pasa casi inadvertida durante dos décadas y no es hasta los años 80 en que el interés por esta se vuelca de forma creciente; propiciando el desarrollo de trabajos teóricos, así como empíricos, especialmente de estos últimos.

La demanda, internacionalización y crecimiento paulatino de los estudios condujeron al desarrollo sistemático y continuo de una conferencia internacional, donde los interesados en la teoría han abierto un foro de divulgación y debate académico.

La Primer Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales, tuvo lugar 31 años después de la obra germinal de Moscovici, se realizó en el año de 1992, en Ravello, Italia, y desde entonces, se continúan realizando cada 2 años: Río de Janeiro, Aix-en-Provence, México, Montréal, Stirling, Guadalajara, Roma, Bali, Túnez y Évora. La última conferencia Internacional, se llevara a cabo en Buenos Aires, Argentina, siendo esta la XIV edición y se efectuará del 1 al 3 de agosto de 2018.

Otro acontecimiento importante que sirve para consolidar la difusión de las Representaciones Sociales, lo constituye la adjudicación del premio Balzan 2003 a Moscovici por sus contribuciones a la Psicología Social, compartiendo de este modo con Piaget y Bruner el privilegio de obtener esta distinción para la Psicología.

La cantidad de participantes y presentaciones ha ido en aumento, análogamente con el auge de la teoría en el mundo. El análisis disponible sobre los materiales permite organizar ciertas áreas temáticas, en las que se ha agrupado la atención de los interesados en estos estudios. Estas áreas son las siguientes:

**1. La ciencia, el saber académico/ pensamiento o conocimiento popular**, es decir la divulgación del conocimiento científico. Esta temática fue iniciada por

Moscovici, en su trabajo pionero sobre la socialización del Psicoanálisis entre la población parisina de fines de los 50. Otros objetos de representación ubicados bajo este mismo tema, son: la fecundación humana, la economía, la ciencia, la ecología, la física y el tiempo, temas que parecen presentar actualmente un desarrollo ascendente.

2. **Salud/enfermedad:** Un área temática de gran alcance que tradicionalmente ha aglutinado gran cantidad de trabajos relacionados con la salud misma como objeto de representación, la enfermedad mental o la locura, Aquí también están los estudios sobre el cuerpo y el cáncer, se multiplican los trabajos sobre el SIDA y factores asociados. Así como, investigaciones que focalizan prácticas preventivas en salud, maternidad, aborto, tabaquismo, drogadicción, etc. En algunos de ellos se privilegia el abordaje desde un enfoque de género.

3. **El desarrollo humano:** Tema genérico bajo el que se agrupan los estudios sobre las distintas etapas de la vida del hombre y otras cuestiones vinculadas con el hombre mismo, su trascendencia, etc. Entre ellos están los trabajos sobre diversas representaciones en la infancia y adolescencia; y sobre ambas etapas, el desarrollo humano, la genética humana, la vejez/ envejecimiento, y otros objetos más puntuales como los roles paternos y sexuales entre otros. Para esta área la perspectiva de género también está presente.

4. **El campo educativo:** Temática de larga recorrido y amplitud a la que se dedican muchos estudios. Como los desarrollados sobre la inteligencia la tecnología y la informática; las prácticas educativas en diversos grupos: alumnos, padres, docentes; la matemática, la escuela, la educación, el buen profesor, etc. Así como, los vinculados a la cibernética en la educación y experiencias pedagógicas específicas apoyadas en la teoría.

5. **El trabajo:** Es el universo laboral en su sentido amplio y estrecho. Entre ellos están los estudios sobre la representación social del trabajo en diferentes grupos sociales: jóvenes, trabajadores de la construcción, la industria de confecciones y el comercio; la representación de distintos oficios o profesiones: el psicólogo, el artesano; los productores agrícolas, los profesionales de la basura, los maestros. Se han realizado también estudios sobre la empresa, las condiciones de trabajo; el

trabajo penoso, la innovación tecnológica; la identidad profesional, el universo de trabajo. Así como la relación trabajo/salud, la administración participativa, etc.

**6. Participación/exclusión social:** Otro bloque temático, que incluye una variedad de objetos, determinados en buena medida por la realidad social, económica y política de los últimos años, y donde el quehacer de los profesionales latinoamericanos tiene un espacio relevante. En él también se incluyen objetos de representación vinculados a temas de la Psicología Política. Así, encontramos estudios sobre comportamiento político y el ejercicio ciudadano, sobre los derechos humanos, la democracia, la pobreza, la política, la violencia, la discriminación, los niños de la calle y aspectos relacionados con ellos: (trabajo infantil, embarazo, prostitución, etc.).

Además aparecen diversos objetos de estudio, tales como: la drogadicción; la paz; la justicia; los grupos minoritarios y su influencia que conllevan a un punto de gran convergencia investigativa.

**7. La cuestión comunitaria:** Materia que gana cada vez más lugar dentro del trabajo empírico de las representaciones sociales. Por lo que se han investigado la representación del espacio urbano, del ciudadano, de ciudades o comunidades específicas, la identidad de comunidades particulares (étnicas, religiosas, etc.), el medio ambiente, la contaminación, experiencias de intervención comunitaria.

Los temas de medio ambiente, la guerra en diversos contextos geográficos, la influencia Internet, papel en el sujeto, son otros de los contextos de creciente investigación, situación particularmente visible en la última conferencia desarrollada en Escocia.

Este panorama que hemos logrado configurar, parcial y ciertamente incompleto ha sido desarrollado a partir de los materiales a los que se ha accedido y en él se integran esencialmente los trabajos más recientes, y aquellos que aunque no lo son tanto, son reiteradamente citados en la bibliografía, por su rigor teórico y metodológico.

### **3.5. Teorías Implícitas otra forma de mirar el concepto de creencias**

El concepto de creencia se ha convertido en un protagonista creciente de artículos y publicaciones sobre diferentes temas. Bajo una novedosa y variada terminología: teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías intuitivas, teorías casuales, teorías implícitas, etcétera, autores diversos se interesan por el análisis del marco de referencia, a través de los cuales el ser humano interpreta y explica la realidad (Furnham y Henderson, 1983; Steffen y Eagly, 1985; Sternberg, 1985; Belk y Snell, 1987, Martín y Rodríguez, 1989).

Es innegable que las personas han tenido curiosidad y preocupación por conocer que piensan sus congéneres. Esto se debe posiblemente a que de forma tácita se reconoce como información valiosa, que permite predecir y explicar la conducta. Por muchos años el concepto de actitud cubrió este campo de investigación, las escalas de actitud son el método más común para operacionalizar las creencias. Sin embargo, tanto el método como el concepto tropiezan con dos problemas centrales.

Como primera cuestión, prácticamente desde sus inicios la investigación sobre actitud, se centra principalmente en su relación con la conducta en detrimento de sus particularidades cognitivas. No obstante cuando los resultados mostraron una débil correspondencia empírica entre actitud y conducta, esta última perdió parte de su credibilidad. Solo tras el desarrollo del Paradigma Cognitivo y las aportaciones de Fishbein y Ajzen (1975) a la Psicología de las actitudes ha surgido nuevamente un interés por nuevos enfoques.

Un segundo problema lo presenta la incapacidad de las técnicas de medición de las actitudes para captar la dimensión cognitiva y comportamental de las mismas. Así lo afirman Fishbein y Ajzen (1975), en que la investigación sobre actitudes se restringe al componente afectivo o evaluativo, es decir, a un sentimiento de aprobación-desaprobación de un objeto.

Tomando en cuenta que diversas investigaciones han propuesto que la actitud, es una dimensión afectiva-evaluativa y la creencia una dimensión cognitiva, es aquí donde toma importancia el concepto de teorías implícitas o representaciones implícitas.

De acuerdo a lo descrito por Rodrigo et al (1993), las teorías implícitas cumplen funciones cognitivas que facilitan la interpretación y ajuste ante el mundo e intervienen en los procesos de comprensión, memoria, razonamiento y planificación de la acción. Son representaciones acerca de la realidad que el individuo construye, a partir de las experiencias propiciadas fundamentalmente por su grupo social cercano.

Según lo descrito por Pozo (2001), los seres humanos en cuanto sistemas cognitivos necesitamos representarnos el mundo, para predecir y controlar el entorno, respondiendo de manera eficiente a las presiones internas y externas que la vida cotidiana nos plantea y nos ha planteado desde los albores de la humanidad; a lo largo de nuestra historia evolutiva habríamos desarrollado los mecanismos para representar los eventos azarosos o desordenados como si fueran más previsibles y controlables de lo que realmente son. Con el objeto de hacer frente a la gran cantidad de estímulos, que demandan la atención de nuestra limitada capacidad de procesamiento de información. (Pozo, 2008).

La mente humana generaría, en consecuencia, una serie de principios o restricciones en nuestro procesamiento cognitivo, que nos permitirían no sucumbir ante el alud de informativo, la mayoría de los cuales se mantendría en la zona de lo implícito, precisamente por este mismo motivo. Adicionalmente Pozo dice: para lograr no inventarse de nuevo cada día a sí mismos, los sistemas cognitivos deben optimizar la estructura correlacional del mundo, extraer de él la información necesaria e imponerle al mismo tiempo procesos y representaciones, que reduzcan la incertidumbre, el valor informativo, haciendo que el mundo representacional sea cada vez más ordenado (...) (Pozo, 2001, p. 33)

Nuestra mente, en consecuencia, no sería un simple reflejo del ambiente, sino que cumpliría su actividad adaptativa creando auténticos “mapas mentales” del mundo (mapas cerebrales, en vocabulario de Damasio, 2010), rehusando que éste sea diferente día a día y minimizando la necesidad de aprender por medio de una organización del entorno, que hace más predecible el futuro. En palabras de Rubia (2007, p. 17), “aparte de ser un “aparato razonador”, el cerebro también es una

máquina de confabulaciones y fantasías, generadora de música, arte, mitos, religión e irrealidad (...) es capaz de suplir informaciones que le faltan, recurriendo a la fantasía, la confabulación y la mixtificación con tal de asegurar esa supervivencia”.

Desde esta perspectiva, los seres humanos podríamos llegar a ser considerados “verdaderos *representómanos*, legítimos maníacos de las representación, sistemas cognitivos dedicados de modo compulsivo y automático a construir mapas o modelos mentales del mundo” para conseguir dotarlo de un cierto orden que nos permita sobrevivir en él. (Pozo, 2003, p. 77).

Esta dinámica, sin duda nos exige consumir grandes cantidades de información, con el fin de detectar aquellos cambios ambientales, que se desvían de nuestras representaciones o mapas, lo cual implicaría un enorme gasto energético; como consecuencia de lo anterior, el sistema, deberá estar diseñado para procesar estos datos de manera muy selectiva, a fin de perfeccionar la relación entre consumo energético y beneficio informativo, lo que conducirá a que gran parte de nuestras representaciones se produzcan de manera automática e inconsciente y se transformen en *representaciones implícitas*, difíciles de verbalizar y de hacer conscientes para el sujeto.

Además dado que las actualizaciones de la memoria que permiten conservar las representaciones fundamentales sobre el medio ambiente no pueden transmitirse al código genético (cuyos cambios siguen regidos por principios aleatorios) los seres humanos se han organizado en grupos sociales que han estructurado sistemas culturales que hacen posible mantener las nuevas representaciones en forma de una *memoria cultural* (Pozo, 2001).

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, p. 51) nos explican muy bien la relación entre estas dos dimensiones:

“Las teorías implícitas tienen su soporte representacional en el individuo (...). Sin embargo, el individuo no construye su representación en solitario ni sobre la base de experiencias idiosincrásicas, sino que el hecho de que forma parte de grupos y clases sociales introduce elementos supraindividuales en el estudio de sus representaciones. Concretamente, la construcción de representaciones está fuertemente orientada por las

actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos de interacción), que trasciende la dinámica interna de la construcción personal. Las actividades que se llevan a cabo en estos contextos suelen estar socioculturalmente definidas (...). Además, las actividades se practican continuamente dado el carácter recurrente de las situaciones, propiciado por las normas sociales. En cuanto a los formatos, éstos se definen como pautas de interacción convencionales y repetitivas en las que los interlocutores se intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y conductas.

Las teorías implícitas se consideran, entonces, representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Por experiencias, se debe puntualizar como episodios personales de contacto con una pauta sociocultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. Las experiencias pueden tener una naturaleza diversa:

1. Experiencias *directas* de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria.
2. Experiencias *vicarias* obtenidas por medio de la observación de otros.
3. Experiencias *simbólicas* canalizadas lingüísticamente, por ejemplo, por medio de lecturas, conversaciones, asistencia a charlas, etc.

El conjunto de experiencias de un individuo, está regulado por su pertenencia a clases, lo que conlleva la exposición a ciertos sucesos, la adquisición de ciertas destrezas y la realización de ciertas prácticas culturales. La inclusión del concepto clase, es necesaria porque las personas derivan su conocimiento del contacto directo con el sistema social en el sentido más amplio. No existe una visión única y compartida por todos sobre la realidad, sino visiones homogéneas dentro de determinadas clases y que difieren unas de otras.”

Los antecedentes antes descritos nos dan un panorama acerca de los aspectos que el docente de educación básica, debe tener en cuenta al momento de optar por un modo de preparación adicional a la que actualmente cuenta.

Como se describió el docente de educación básica, sigue realizando sus cursos anuales de educación básica, los cuales van incrementando su acervo y complejidad en cuanto información debe conocer. Indudablemente es supervisado y observado por sus autoridades inmediatas y constantemente es informado

acerca de las evaluaciones a realizarse. Tiene también presente la opinión, comentarios, rumores y calificativos de los padres de familia, así como la información que circula por los medios informativos de la situación educativa por la que atraviesa el país.

Ante tales circunstancias debe socializar tales situaciones en su entorno magisterial y buscar opciones que le ayuden a solventar la situación por la que transita.

## CAPÍTULO 4. MÉTODO

El presente trabajo de investigación tiene un enfoque mixto cualitativo cuantitativo. Este estudio esta conformado por 4 partes:

La **primera** parte se dirige a indagar las opiniones y expectativas de los docentes de la Maestría en Competencias Educativas, modalidad extramuros de la Universidad el Valle de México, Campus Texcoco. Para tal propósito se elaboró un cuestionario sobre servicio y calidad de la maestría constituido por 22 preguntas, una pregunta abierta y un cuadro comparativo de aspectos positivos, negativos e interesantes.

La **segunda** parte (capítulo 8) apunta a conocer la construcción de conceptos, en específico el concepto de “calidad educativa” para este caso se utilizó el método cualitativo-cuantitativo, por lo que respecta al método cualitativo el acercamiento se realizó por medio de las Representaciones Sociales (Miscovici, 1961) descrito a continuación:

1. Una tabla de doble entrada, hoja individual con palabras clave para generar el concepto de calidad educativa.
2. Generación de un diagrama concéntrico, similar a una tabla asociativa, que señala cuales son las palabras más utilizadas para construir dicho concepto.
3. Un cuestionario básico de 4 preguntas cerradas para conocer su preferencia asociada a calidad educativa en referencia a currículum común y currículum contra hegemónico.

Y por lo que respecta al método cuantitativo mediante el análisis de contenido (Berelson, 1967), para contabilizar y localizar la frecuencia de palabras más utilizadas en los conceptos descritos.

La **tercer** parte (capítulo 9) se constituyó por la metodología de investigación estudio de caso, no experimental, cuantitativa, descriptiva y correlacional. Mediante el trabajo denominado: “**Los estilos de aprendizaje del quirón test y**

**su relación con el desempeño académico en e-learning.”** Trabajo de investigación que aborda la situación del escenario actual de la educación, cambios rápidos caracterizados por la incertidumbre y la complejidad en escenarios de enseñanza aprendizaje en modalidad e-learning.

La **cuarta** y última parte (capítulo 10) es un trabajo de investigación que responde a las expectativas de los docentes del posgrado. Los aspectos de mejora del posgrado, se plantearon bajo las modalidades que se utilizan en el pregrado de la Universidad del Valle de México por su pertenencia a la red *Laureate* (75 universidades en todo el mundo, teniendo presencia en 30 países de los cinco continentes, con más de 800, 000 estudiantes en el mundo), que incluyen posibilidades de participación en programas internacionales como son: Doble titulación, semestre internacional, viaje académico internacional, curso corto internacional, curso mixto internacional, certificación internacional y la modalidad de nuestro estudio el curso internacional en línea (aula internacional). Estudio que se abordó con el trabajo intitulado: **“Estilos de aprendizaje de discentes universitarios y su desempeño académico en responsabilidad social y desarrollo sostenible bajo e-learning”**.

#### **Primera parte de la investigación:**

Por lo que respecta a la primer parte de esta tesis de investigación, el grupo muestra que sirvió para realizar el estudio estaba constituido por estudiantes de la Maestría en Competencias Educativas que en ese momento cursaban la materia de Gestión de Proyectos Educativos (julio de 2015). Los 21 estudiantes de maestría, 17 eran mujeres y 4 hombres los cuales trabajaban en las tres modalidades de la educación básica, preescolar, primaria, secundaria.

En instrumento que se elaboró fue un cuestionario sobre servicio y calidad de la maestría que estaban cursando, formado por 22 preguntas que describían su opinión general y algunas expectativas. Específicamente señalando con cuatro preguntas específicas: 19. ¿Desearía que la maestría que cursa tuviera exámenes para ser evaluado?, 20. ¿Le gustaría ser evaluado por la instancia CENEVAL?,

21. ¿Qué tuviera tesis su posgrado? y 22. ¿Debería realizarse investigación en esta maestría?

Se anexo una pregunta abierta: ¿Cómo le gustaría que fuera el programa de la maestría que está cursando? y un cuadro comparativo de aspectos positivos, negativos e interesantes de la misma (anexo 1).

La muestra con la que se trabajó, fue una muestra grupal disponible una vez que se terminó de elaborar el cuestionario de servicio y calidad. Dado que esta modalidad de estudio tiene solo cinco sesiones de trabajo, se aplicó dicho instrumento el primer día de clase, previamente explicando el objetivo de la investigación y el procedimiento para contestar tanto el cuestionario como la pregunta y la construcción del cuadro comparativo de aspectos positivos, negativos e interesantes.

La información colectada fue resumida en los cuadros respectivos del cuestionario, calculado los porcentajes correspondientes para cada pregunta.

Por lo que respecta a la pregunta y el cuadro comparativo, se revisó, se analizó su contenido y se seleccionó aquel o aquellos que fueron los más representativos.

## **CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El diseño del cuestionario denominado “sobre el servicio y calidad de la maestría” fue enfocado a destacar los aspectos relevantes como los motivos de porque se cursaba la maestría, los requisitos que debía cumplir el aspirante, la maestría que seleccionó, su experiencia, el servicio que le proporcionaba la institución, su incursión en exámenes magisteriales, los exámenes de evaluación universal y las habilidades que le proporcionarían al realizar la maestría y aspectos de calidad de la misma como lo son los exámenes, la realización de tesis y la evaluación externa por una estancia externa denominada CENEVAL.

A manera de pregunta abierta su conocimiento acerca del programa de la maestría que cursa, así como la elaboración de un cuadro de doble entrada a completar con aspectos positivos, negativos e interesantes sobre la maestría cursada.

Los resultados se presentan de manera global en el cuestionario mismo (cuadro 2). Se puede observar que para los estudiantes docentes que cursan este posgrado:

1. Hay una variación predominante del término actualización 13 (61.9%), incluyendo una respuesta doble en algunos cuestionarios del aspecto superación personal 14 (66.6 %). Aspecto que resulta relevante ya que son la mayoría de los docentes (ver gráfica 1) que hacen referencia a este aspecto. Así como el concepto de formación que corresponde al de los docentes más jóvenes de este grupo.
2. Los requisitos fueron el de estar titulado o no, con una predominancia del 95.28 % para titulado (ver gráfica 2).
3. La oferta educativa fue por medio de la información de un compañero, acción que proviene del servicio que proporciona el grupo de mercadotecnia de la Universidad del Valle de México cuando incursiona por diferentes sectores de la Zona Oriente del estado de México.
4. El tipo de maestría que seleccionaron (100 %), fue la de competencias educativas, maestría que se venía promocionando desde finales del año 2014 por la directiva del posgrado de la Universidad del Valle de México, Campus Texcoco.

5. La base de la selección de la maestría se realizó de la siguiente forma: 33.3 % tiempo disponible, 47.21 % programa educativo y 38.09 % por la titulación cero.

Este aspecto confirma los aspectos diversos que puede cubrir este tipo de servicio educativo, en cuanto a cubrir las necesidades diversas que pueden tener los diferentes aspirantes a cursar un posgrado en escuelas privadas y que no cubren instituciones de tipo público.

6. En cuanto al tiempo de egresado del nivel académico anterior es muy variado, destacando que la mayoría tiene entre 5 y 10 años (38.09 %); más de 10 años (38.09 %) y solo uno de los integrantes tiene menos de un año (4.76 %).

7 y 8. Por lo que respecta a pertenecer a carrera magisterial 6 (28.57 %) de ellos pertenecen y 15 (71.42 %) no pertenecen a la misma. Destacando que uno de ellos tiene más de 10 años de pertenecer a tal sistema y dos de ellos son de reciente ingreso.

9 y 10. Por lo que atañe a realización de exámenes del curso nacional de actualización docente, la mayoría los ha realizado y 10 (47.61 %) de los docentes lo han aprobado.

11. Por lo que corresponde a los cursos de formación continua la opinión es muy variada pero su tendencia se inclina a los aspectos no satisfactorio y suficiente.

12 y 13. Como preguntas que aluden a hechos recientes de la reforma educativa, la denominada evaluación universal y su relación como causa probable de ingreso a la maestría, 11 (52.38 %) lo realizaron y 3 (14.28 %) de ellos si manifestaron que es una causa de su incursión en la maestría.

14. Enunciado del cuestionario que se contabilizo tal y como se obtuvo, deduciendo que algunos de ellos no respondieron correctamente la respuesta 12, dado que en este enunciado contestaron que 14 (66.6 %) lo aprobó, cuando solo lo presentaron 11.

15 y 16. Preguntas que incumben al aspecto del servicio y los responsables del mismo. 11 (52.38 %) de los docentes lo califica como buen servicio sin, llegar a ser excelente, 17 (80.91 %) manifiesta que el mal servicio es de la parte administrativa.

17. Enunciado dirigido a saber si el estudiante de posgrado conoce el programa de posgrado que cursa; con respuesta doble 9 (42.86 %) que lo conocen en parte y 11 (52.38 %) como avanza el programa de posgrado.

18. Enunciado de expectativa favorable después de haberla cursado, 15 (71.42 %) de los docentes indican que si favorecerá sus habilidades docentes y 6 (28.67 %) que lo hará en parte.

Las preguntas 19, 20, 21 y 22 concernientes a aspectos referidos como ingredientes que contribuyen a la calidad de este posgrado, fueron contestados de la siguiente forma: 19. No tener exámenes escritos 17(80.95%), 20. No ser evaluado por CENEVAL 18 (80.95 %), 21. No titulación por medio de tesis 20 (95.21 %) y 22. Realizar Investigación dentro de esta maestría, se les describieron varios enunciados con tendencia favorable para tener un abanico amplio de las diversas opiniones, destacando la de “Debe haber más cursos dentro del plan curricular” con 9 (42.86 %) señalamientos.

## Cuadro 2. Concentrado global del cuestionario sobre servicio y calidad de su maestría.

CUESTIONARIO SOBRE EL SERVICIO Y CALIDAD DE SU MAESTRÍA.

NOMBRE DEL DOCENTE: \_\_\_\_\_ NO. DE CUENTA: \_\_\_\_\_

LUGAR DE LA ENCUESTA: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

| PREGUNTA                                     | A                                             | B                                                                    | C                                                                       | D                                                       | E      |
|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------|
| 1. ¿RAZÓN POR LA QUE ASISTE A ESTA MAESTRÍA? | ACTUALIZACIÓN<br>11111111111111<br>13- 61.9 % | FORMACIÓN<br>1111111<br>7- 33.3 %                                    | TRAYECTO<br>FORMATIVO<br>1- 4.7 %                                       | SUPERACIÓN<br>PERSONAL<br>11111111111111<br>14          |        |
| 2. REQUISITOS MÍNIMOS DE INGRESO             | PROMEDIO                                      | TITULADO<br>111111111111111111<br>1111 (20) 95.28 %                  | NO TITULADO<br>1<br>4.76 %                                              | AÑOS DE EXPERIENCIA                                     | EXAMEN |
| 3. ¿COMO SE ENTERO DE ESTA OFERTA EDUCATIVA? | ME LLAMARON<br>POR TELÉFONO                   | ME DIJO UN<br>COMPAÑERO<br>DOCENTE<br>11111111111111<br>12 (67.14 %) | ASISTÍ A UNA<br>PLÁTICA<br>INFORMATI-<br>VA<br>111111111<br>8 (38.09 %) | YO ASISTÍ AL<br>PLANTEL PARA<br>ENTERARME<br>1 (4.76 %) |        |
| 4. ¿QUÉ MAESTRÍA SELECCIONÓ?                 | MAESTRÍA EN<br>COMPETENCIAS<br>21- 100 %      | MAESTRÍA EN<br>DOCENCIA                                              |                                                                         |                                                         |        |

Continúa cuadro ...

## Cuadro 2. Concentrado global del cuestionario sobre servicio y calidad de su maestría.

CUESTIONARIO SOBRE EL SERVICIO Y CALIDAD DE SU MAESTRÍA.

NOMBRE DEL DOCENTE: \_\_\_\_\_ NO. DE CUENTA: \_\_\_\_\_

LUGAR DE LA ENCUESTA: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

| PREGUNTA                                                       | A                                            | B                                          | C                                                                              | D                                         | E                                             |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 5. ¿EN BASE A QUÉ HIZO SU ELECCIÓN?                            | TIEMPO DISPONIBLE<br>1111111<br>7 - (33.3 %) | COSTO                                      | PROGRAMA EDUCATIVO<br>11111111101<br>10 - 47.21 %                              | DURACIÓN DE LA MAESTRÍA                   | LA TITULACIÓN CERO<br>11111111<br>8 - 38.09 % |
| 6. ¿CUANTO TIEMPO TIENE DE EGRESADO?                           | 1 A 2 AÑOS<br>1<br>4.76 %                    | 3 A 5 AÑOS<br>111<br>3 (14.28 %)           | 5 A 10 AÑOS<br>11111111<br>8 (38.09 %)                                         | MÁS DE 10 AÑOS<br>11111111<br>8 (38.09 %) | CERO AÑOS<br>1 (4.76 %)                       |
| 7. ¿PERTENECE A CARRERA MAGISTERIAL?                           | SI<br>111111<br>6 (28.57 %)                  | NO<br>15<br>71.42 %                        |                                                                                |                                           |                                               |
| 8. ¿AÑOS DE PERTENECER A CARRERA MAGISTERIAL?                  | 1 A 2 AÑOS<br>11<br>2<br>33.33               | 3 A 5 AÑOS<br>0                            | 5 A 10 AÑOS<br>111<br>3<br>50.0 %                                              | MAS DE 10 AÑOS<br>1<br>16.66 %            |                                               |
| 9. ¿HA REALIZADO EXÁMENES DEL CURSO NACIONAL DE ACTUALIZACIÓN? | SI<br>111111111111<br>12 - 57.14 %           | NO<br>11111<br>5- 35.71 %                  | ALGUNAS VECES<br>1111- 4-<br>(19.04 %)                                         |                                           |                                               |
| 10. ¿APROBÓ ESTOS EXÁMENES?                                    | SI<br>11111111111<br>10 - 47.61 %            | NO<br>1<br>4.76 %                          | ALGUNOS<br>11111<br>5 - 23.80 %                                                | CUÁNTOS                                   | NO CONTESTÓ<br>11111<br>5 (23.80 %)           |
| 11. ¿LOS CURSOS BÁSICOS DE FORMACIÓN CONTINUA LE PARECEN?      | NO SATISFACTORIOS<br>111111<br>6 (28.57 %)   | SATISFACTORIOS<br>11111111<br>8<br>38.09 % | SUFICIENTES<br>111111<br>6<br>28.57 %                                          | EXCELENTES<br>1<br>4.76 %                 |                                               |
| 12. ¿REALIZÓ EXAMEN DE EVALUACIÓN UNIVERSAL?                   | SI<br>11- 52.38 %                            | NO<br>10 - 47.61 %                         |                                                                                |                                           |                                               |
| 13. ¿EL NO PODER REALIZARLO ES RAZÓN PARA CURSAR UNA MAESTRÍA? | SI<br>3 - 14.28 %                            | NO<br>13 - 61.90 %                         | ME SERVIRÁ PARA CUANDO TENGA OPORTUNIDAD DE REALIZARLO<br>11111<br>5 (23.80 %) | NO CONTESTÓ<br>1                          |                                               |

Continúa cuadro..

## Cuadro 2. Concentrado global del cuestionario sobre servicio y calidad de su maestría.

CUESTIONARIO SOBRE EL SERVICIO Y CALIDAD DE SU MAESTRÍA.

NOMBRE DEL DOCENTE: \_\_\_\_\_ NO. DE CUENTA: \_\_\_\_\_

LUGAR DE LA ENCUESTA: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

| PREGUNTA                                                                                     | A                                                     | B                                                                              | C                                             | D                                                                       | E                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| 14. ¿EL RESULTADO QUE OBTUVO FUE APROBATORIO?                                                | SI<br>11111111111111<br>14<br>66.6 %                  | NO<br>1<br>4.76 %                                                              | NO RESPONDIÓ<br>6<br>28.57 %                  |                                                                         |                                                   |
| 15. ¿CÓMO SE SIENTE DEL SERVICIO ORTORGADO EN ESTA MAESTRÍA?                                 | INSATISFECHO<br>111<br>3<br>14.28 %                   | SATISFECHO<br>1111111<br>7<br>33.33 %                                          | BUEN SERVICIO<br>111111111111<br>11 (52.38 %) | EXCELENTE SERVICIO                                                      |                                                   |
| 16. ¿SI EL SERVICIO NO ES COMO USTED LO DESEABA, PORQUE CREE QUE NO LO ES?                   | MALA INFORMACIÓN POR EL DEPARTAMENTO DE MERCADOTECNIA | MAL SERVICIO POR LA PARTE ADMINISTRATIVA<br>11111111111111<br>11 (17) 80. 95 % | LOS DOCENTES NO TIENEN EL NIVEL               | EL PROGRAMA ESTA MAL ESTRUCTURADO<br><br>NO CONTESTÓ<br>111 (3) 14.28 % | NO ES LO QUE ESPERABA<br>1<br>4.76 %              |
| 17. ¿CONOCE USTED TODO EL PROGRAMA DE LA MAESTRÍA?                                           | SI<br>111<br>3<br>14. 28 %                            | NO<br>1111111<br>7<br>33.3 %                                                   | EN PARTE<br>111111111<br>9<br>42. 86 %        | SEGÚN AVANZA LA MISMA<br>11 (2)<br>9. 52 %                              |                                                   |
| 18. ¿CONSIDERA QUE ESTA MAESTRÍA LE AYUDARÁ A OBTENER LAS HABILIDADES DOCENTES QUE REQUIERE? | SI<br>11111111111111<br>1<br>15<br>71. 42 %           | NO                                                                             | EN PARTE<br>111111<br>6<br>28.67 %            | NO LO SÉ                                                                |                                                   |
| 19. ¿SU MAESTRÍA SERÍA MEJOR SI TUVIERA EXAMENES ESCRITOS?                                   | SI                                                    | NO<br>1111111111111111<br>1<br>17<br>80.95 %                                   | EN PARTE<br>1111<br>4<br>19.05 %              | NO LO SÉ                                                                | NO ME GUSTARÍA QUE HUBIERA EXÁMENES<br>11111<br>5 |
| 20. ¿LE GUSTARÍA QUE AL CONCLUIR SU MAESTRÍA FUERA EVALUADA POR CENEVAL?                     | SI<br>111<br>3<br>14.28 %                             | NO<br>18<br>86.71%                                                             |                                               |                                                                         |                                                   |

Continúa cuadro..

## Cuadro 2. Concentrado global del cuestionario sobre servicio y calidad de su maestría.

CUESTIONARIO SOBRE EL SERVICIO Y CALIDAD DE SU MAESTRÍA.

NOMBRE DEL DOCENTE: \_\_\_\_\_ NO. DE CUENTA: \_\_\_\_\_

LUGAR DE LA ENCUESTA: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

| PREGUNTA                                                                 | A                                                                  | B                                                                            | C                                                       | D                                                                  | E                                  |
|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 21. ¿LE PARECERÍA MEJOR QUE ESTA MAESTRÍA TUVIERA TESIS PARA TITULACIÓN? | SI                                                                 | NO<br>20<br>95.23 %                                                          | NO<br>CONTESTÓ<br>1<br>4.76 %                           |                                                                    |                                    |
| 22. ¿QUE OPINA SOBRE LA INVESTIGACIÓN QUE DEBE HACERSE EN UNA MAESTRÍA?  | PARA ESTAS MAESTRIAS NO TIENE RAZÓN DE SER<br>11111<br>5 (23.80 %) | DEBE HABER MÁS CURSOS DENTRO DEL PLAN CURRICULAR<br>111111111<br>9 (42.86 %) | DEBE SER UNA OBLIGACIÓN REALIZARLA<br>11<br>2<br>9.52 % | LE DARÍA EL NIVEL DE CALIDAD QUE SE REQUIERE<br>111<br>3 (14.28 %) | NO<br>CONTESTÓ<br>11<br>2 (9.53 %) |

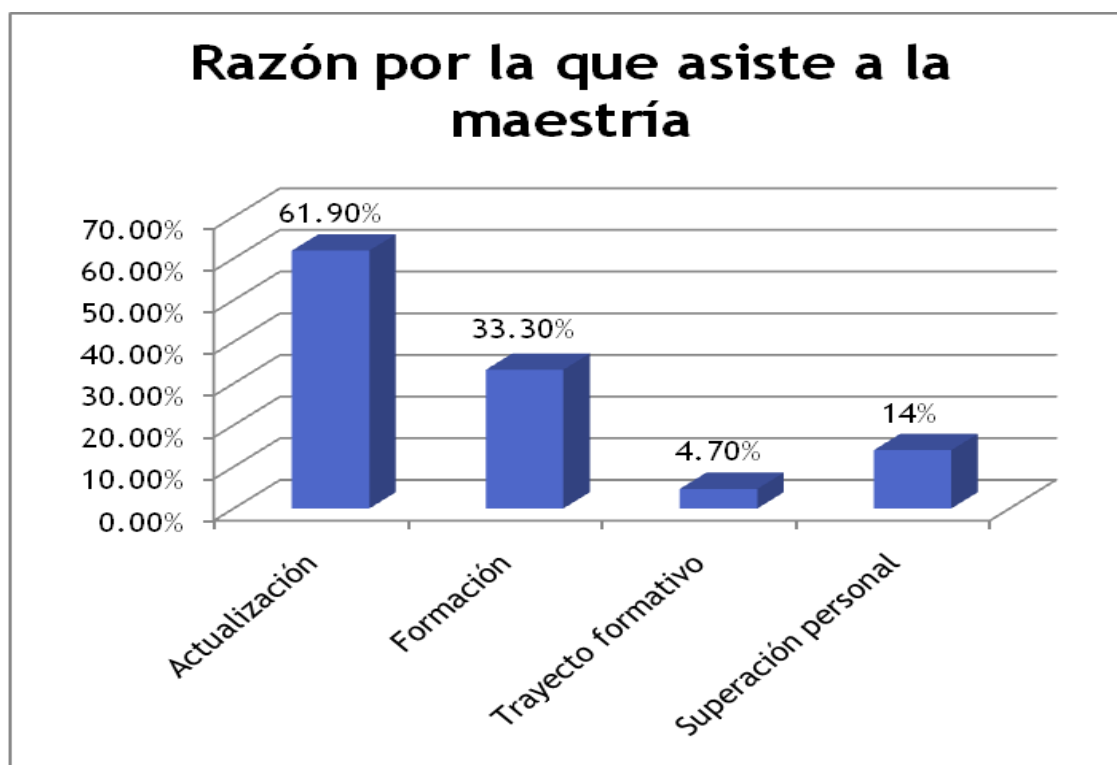


Gráfico 1. Razón por la que asiste a la maestría.

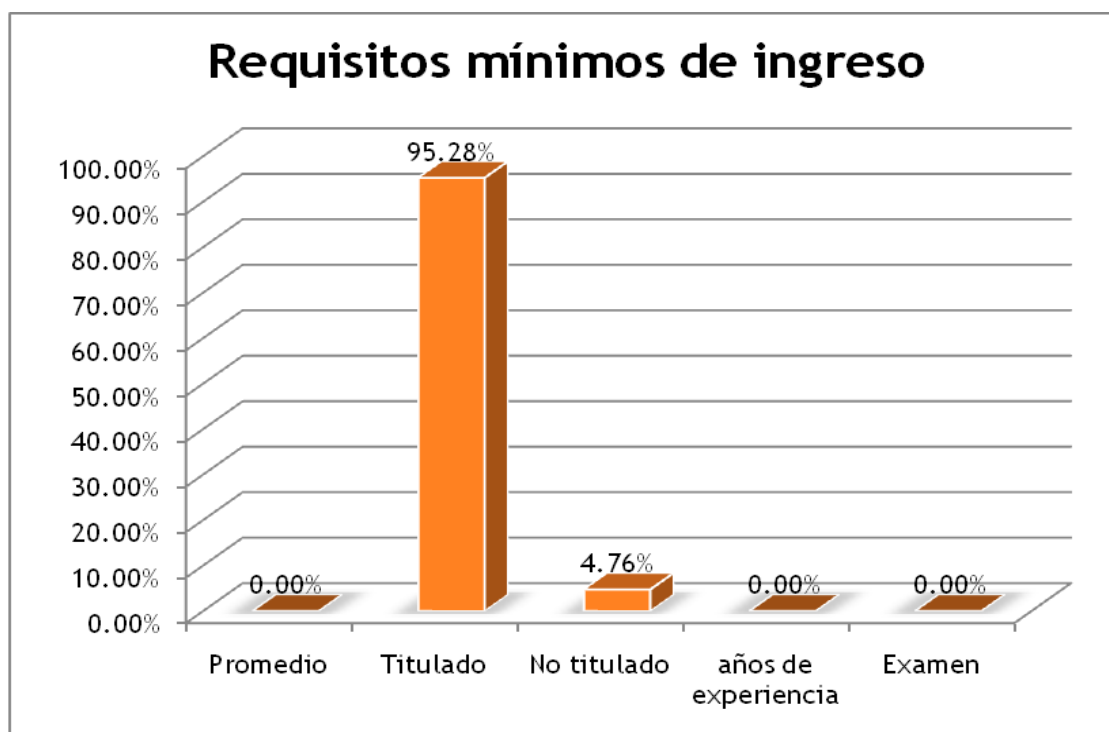


Gráfico 2. Requisitos mínimos de ingreso.

Por lo que concierne a la pregunta abierta, ¿Cómo le gustaría que fuera el programa de la maestría?, destacan respuestas (Cuadro 3) como:

Cuadro 3. ¿Cómo le gustaría que fuera el programa de la maestría?

Docente A. Carezco de elementos para saber si el programa es suficiente o no...  
Falta incluir materias de investigación por ejemplo o de alguna que favorezca la intencionalidad de la maestría.

Docente B. Que se integrará como parte del curriculum la asistencia a conferencias de nivel internacional, ponencias, talleres intercambios, simposios etc.

Fuente: Construcción propia.

Por lo que respecta al cuadro de aspectos positivos, negativos e interesantes, se subrayan los siguientes aspectos (Cuadro 4 y 5):

Cuadro 4. Aspectos positivos, negativos e interesantes, Docente A.

Docente A.

**Positivos**

Aprender de mis compañeros.

Retomar hábitos de estudio.

Actualización.

Manejo y desarrollo de competencias docentes.

**Negativos**

Descuido de la administración.

Abuso de alguna técnica de enseñanza por parte de la primera profesora.

Todo fue exposición de los alumnos.

**Interesante**

Acceder a programas nuevos en PC.

Clarificar conceptos filosóficos y sociológicos que despierten mi conciencia hacia mi responsabilidad ante la sociedad.

Fuente: Construcción propia.

Cuadro 5. Aspectos positivos, negativos e interesantes, Docente B.

Docente B.

**Positivos**

He movilizado mis conocimientos.

Puedo poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre TIC tanto en proyectos de maestría como en la práctica cotidiana.

Mi criterio y objetividad con respecto a mi quehacer educativo se ha profundizado y se ha replanteado.

**Negativos**

Aspectos administrativos que influyeron en la pérdida por el apoyo recibido por el sindicato.

Docente que solo repartió los temas y resulto poco fructífero en el aprendizaje.

**Interesante**

Definitivamente el tipo de información que se recibe en estos espacios de aprendizaje son de otro nivel.

Me motiva a seguir aprendiendo a querer saber más.

A ser consiente y reflexiva de los que se y sobre todo de lo que no sé.

Fuente: Construcción propia.

## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

El trabajo efectuado ha permitido establecer que la vertiente de realizar estudios de posgrado en docentes de educación básica, obedece a las facilidades que otorgan las instituciones educativas de tipo privado como lo son la Universidad Del Valle de México, Campus Texcoco. Se pudo constatar por la opiniones de los docentes que están cursando este posgrado, que la oferta educativa les resulto atractiva en cuanto a tiempo, programa y modo de titulación (denominado “titulación cero o modalidad cero”), así lo refleja el instrumento denominado “Cuestionario sobre el servicio y calidad de su maestría”, en su enunciado número 5.

Los motivos por las que incursionan tienen que ver en parte como una acción ante la evaluación universal, realizada en el año 2012, resultado de los cuestionamientos planteados en los puntos 12, 13 y 14 del instrumento antes mencionado, así como de su aseveración en el punto 1, además del Grafico 1 donde se despliegan, los porcentajes de: Actualización (61.90 %), formación (33.3 %), trayecto formativo (4.7 %) y superación personal (14 %).

Además de la mención realizada en el cuadro de doble entrada (Anexo 1) de aspectos negativos que tiene la maestría, en la cual se manifiesta “Por no haber proporcionado la información requerida se perdió el apoyo del sindicato”, dato que indica que los profesores en servicio reciben apoyo sindical del Estado de México para realizar dichos estudios.

Se pudo constatar que la información que tienen algunos docentes, es difusa o incompleta en cuanto al programa educativo, que ofrece este posgrado, dado que no conocen el programa en su totalidad sino como lo van realizando, evidencia que se confirma con el enunciado 17 y así lo manifiesta alguna de los docentes en la pregunta abierta: ¿Cómo le gustaría que fuera el programa de la maestría?, responde: “carezco de los elementos para saber si el programa es suficiente y no puedo juzgar si es adecuado”, mencionando que podría hacer “falta incluir materias de investigación o alguna materia que le diera intencionalidad a la maestría”. No obstante que sabe que está en una maestría en competencias

educativas y ella misma lo constata, en el cuadro de aspectos positivos (Cuadro 3) señalando que uno de los aspectos positivos de cursar esta maestría es el “Manejo y desarrollo de competencias docentes”.

Es revelador el dato acerca de que el servicio más deficiente es el administrativo, así lo describe la respuesta al enunciado número 16 del instrumento junto con las menciones que se hacen de los docentes que cursan el posgrado en el cuadro de aspectos positivos, negativos e interesantes del mismo. Por lo que es necesario comunicarlo a la instancia correspondiente de la Universidad del Valle de México para mejorar este aspecto.

Por otra parte los aspectos de realizar cambios a la estructura actual del programa de la maestría para tener mejor calidad en la maestría en competencias, mediante evaluaciones por medio de exámenes escritos, ser evaluada por una instancia externa como CENEVAL y solicitar la elaboración y defensa de una tesis para obtener el grado correspondiente, fueron consideradas en un alto porcentaje como aspectos no convenientes, así lo podemos constatar por el alto grado de rechazo que presentaron los exámenes escritos 17(80.95%), la no evaluación de CENEVAL 18 (85.71) y la no titulación por medio de tesis 20 (95.21 %).

Por ultimo incluir investigación dentro de esta maestría, tiene respuestas diversificadas con un cierto grado de aceptación lo que podría paulatinamente incorporarse al programa de dicha maestría si hace una propuesta complementaria a lo que solicita alguna de los docentes en su mención de asistencia a conferencias de nivel internacional, ponencias, talleres, intercambios y simposios los cuales le podrían proporcionar una imagen más completa y sólida a este tipo de estudios de posgrado.

Por lo que concierne a esta primera parte del trabajo de investigación, como conclusión general se puede identificar que la información que cada docente tiene es diversificada y por lo tanto debe uniformizarse.

El servicio que esperan de la Universidad del Valle de México es que en lo posible se apegue a la información que se les proporcionó.

#### Recomendaciones:

1. Ofrecer un servicio administrativo eficiente que les cause la menor cantidad de pormenores posibles a los estudiantes docentes al momento de realizar cualquier trámite. El 80.95 % de los docentes indica (pregunta 16) que el mal servicio proviene de la parte administrativa.
2. El concepto de calidad planteado en el cuestionario denominado: Cuestionario sobre el servicio y calidad de su maestría, en sus preguntas 19, 20 y 2,1 lo consideran no como un aspecto de mejora, sino como un inconveniente para obtener su grado respectivo. La información que inicialmente se les proporcionó fue precisamente que este tipo de características, no se incluían en su programa de estudios.
3. No obstante se puede observar que el aspecto de investigación es una propuesta aceptada (pregunta 22) por varios de los docentes de este grupo, dado que las respuestas que proporcionaron, debe incluirse dentro del plan curricular (42.86 %), debe ser una obligación realizarla (9.52 %) y le daría el nivel de calidad que se requiere (14.28 %) son aseveraciones de aceptación.
4. Por último, tomando en cuenta que otros aspectos de mejora podrían ser la asistencia a conferencias de nivel internacional, ponencias, talleres, intercambios y simposios. Esta propuesta sirvió para dar sustento a otros estudios de investigación adicionales. Los estudios que se propusieron fue en base a estilos de aprendizaje, ambos bajo la modalidad de e-learning.
5. Los trabajos de investigación adicionales se realizaron con las asignaturas de técnicas de comunicación efectiva y con responsabilidad social, ésta última bajo la modalidad de aula internacional, trabajos que se mencionan en los capítulos 5 y 6 de este trabajo de investigación.

## **CAPÍTULO 7. BIBLIOGRAFÍA**

ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*. México: ANUIES.

Belk, S.S. y Snell, W. E. (1987). Beliefs About Women. Components and Correlates. *Personality and Social Psychology. Bulletin*, 12, 4, 403.

Berelson, B. (1967). Content analysis, en Lindzey: *Handbook of Social Psychology*. Tomo I. New York, Lindzey. Citado en Lopez N. F. 2002. El análisis de contenido como método de Investigación. *Revista de Educación*, 4, 167.

BM. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas*. Washington.

Brunner, J.J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.

Castañeda, S. A., Castillo R. R., y Moreno F. X. I. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica*. Cuadernos de Discusión 15. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Curso Básico de Formación Continua Para Maestros en Servicio: El enfoque por Competencias*. México: SEP.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.

Delors, J. et. al., (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ed.: Ediciones UNESCO.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*, segunda reimpresión, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, Ed. Alianza Editorial, S.A.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Massachusettss: Addison-Wesley Publishing Company.

Furnham, A. y Henderson, M. (1983). *Lay theories of delinquence*. European Journal of Social Psychology, 13, 107.

Gamboa H. J. I. (Sin fecha). *Las misiones culturales*. Recuperado de [www.comie.org.mx/congreso/.../v09/.../PRE1178909741.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/.../v09/.../PRE1178909741.pdf)

Gibbons, M. (1980). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: The World Bank.

Gómez, E. 2013. *Lázaro Cárdenas y la educación socialista en México (1934 - 1940)*. Recuperado de <http://impulsoinformativo.net/2013/05/30/lazaro-cardenas-y-la-educacion-socialista-en-mexico-1934-1940/>

Herzlich, C. (1979). La representación social, sentido y concepto. En: Moscovici, S. (Comp.). *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Ed. Planeta.

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA). *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos?, La formación docente en México, 1822-2012*. Recuperado de <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico-18222012.pdf>

Ibañez, T. (1988). Representaciones sociales: Teoría y métodos En: *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Sendai.

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (Comp.). *Psicología Social II*. Barcelona; España: Paidós.

Kovacs, K. (1985). *La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*. COLMEX. pp. 265-266. Recuperado de [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/HN3UF4RHV59NXSK1YPH42JLSLUVT\\_YG.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HN3UF4RHV59NXSK1YPH42JLSLUVT_YG.pdf)

Levy, D. (1986). *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance*. Chicago: University of Chicago Press.

Loo, C.C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Lopez, E.M.A y Verdugo, Q.J. (2006). *La influencia del Plan de Once Años en la educación primaria en Sinaloa, 1958-1964*. Recuperado en [http://historia.uasnet.mx/rev\\_clio/Revista\\_clio/Revista35/3\\_Plan\\_LopezVerdugo.pdf](http://historia.uasnet.mx/rev_clio/Revista_clio/Revista35/3_Plan_LopezVerdugo.pdf).

Loyo, A. (1991). *Los ámbitos de negociación del magisterio en Negociación y conflicto laboral en México*. FLACSO. México. 1991. pp. 23-28.

Malagón, P.L.A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogotá. Ed. Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado en <http://books.google.com.mx/books?id=esWjISNLckYC&pg=PA54&lpg=PA54&dq=Yarzabal+1997&source=bl&ots=5jjKf4yElp&sig=KFfJuTR2GYselbKdz6HM0lhZ0w&>

[hl=es419&sa=X&ei=ZgZ6VluHMcSpNv3cgOgO&ved=0CB4Q6AEwAg#v=onepage&q=Yarzabal%201997&f=false](http://es419&sa=X&ei=ZgZ6VluHMcSpNv3cgOgO&ved=0CB4Q6AEwAg#v=onepage&q=Yarzabal%201997&f=false)

Martín, A. y Rodríguez, A. (1989). La explicación ingenua del delito en policías jueces y funcionarios de prisiones. *Revista de estudios Penitenciarios*, 241, 19.

Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500.

Mercado C. E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512.

*Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de las competencias del maestro de educación básica*. Secretaria de Educación Pública, Octubre 2009.

Mora, F. J. (2012). *Los maestros y la práctica de la educación socialista*. Universidad Pedagógica. Bogotá. Colombia. pp. 133- 162. Recuperado en [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/I5YCMGUKEXF5674EN88IS6NL25Y8X A.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/I5YCMGUKEXF5674EN88IS6NL25Y8X A.pdf)

Moreno, M.P. (2001). *Historia del Proyecto académico y política educativa en la Universidad Pedagógica Nacional*. 1978-2001. Recuperado en [laisumedu.org/DESIN\\_Ibarra/autoestudio2004/81.pdf](http://laisumedu.org/DESIN_Ibarra/autoestudio2004/81.pdf)

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

OCDE. (1997). *Reseña de las políticas de educación superior en México*. París.

Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México, Ed.: Fondo de Cultura Económica.

Paéz, D. (Comp). (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Ed. Fundamentos, Madrid, España.

Perera, P. M. (2003). *A propósito de las representaciones sociales apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Recuperado en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>

Pozo, J.I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.

Pozo, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza Editorial.

Robles, S. M. (2012). El Desarrollo de competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica. *Revista electrónica de Divulgación de la Investigación*. Vol.2, Diciembre-Mayo.

Rodrigo M.J.; Rodríguez y Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Editorial Visor.

Rouquette, M. L. (2010). La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). Artículo traducido por Juana Romero. Universidad Autónoma Metropolitana. *Polis* 6, (1), 133-140.

Rubia, F. 2007. *El cerebro nos engaña*. Madrid: Editorial Ediciones Temas de Hoy.

Ruiz, G. B., (Sin fecha). *Justo Sierra y la Escuela de Altos Estudios*. Recuperado en [ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/3539](http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/3539)

UNESCO, (1998). *Declaracion mundial sobre la educacion superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).

Sá, C. (1996). *Núcleo central das representacoes sociais*. Ed. Editora Vozes, Petrópolis, R: J: Brasil.

Schwartz, D. L., Lin, X., Brophy, S., & Bransford, J. D. (1999). *Hacia el desarrollo de diseños flexiblemente adaptativos. Teorías y modelos de diseño instruccional: Un nuevo paradigma de teoría de la instrucción*. Vol. II. Mahwah, Nueva Jersey. Ed.: Lawrence Erlbaum Associates.

Steffen V. J. y Eagly, A.H. (1985). Implicit Theories About Influence Style: The Effects of Status and Sex. *Personality and Social Psychology. Bulletin*, 11(2), 195.

Sternberg. R.J. 1985. Implicit Theories of Intelligence, Creativite and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psycology*, 49, 607.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia.

Villar, L.M. Coord. (1994). *Manual de Entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.

## CAPÍTULO 8. EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA ENTRE LOS ESTUDIANTES DE POSGRADO EN EDUCACIÓN.

<https://posgradoeducacionuatx.org/ano1no1.html>

### Resumen.

La construcción de conceptos en el ámbito académico nos llevó a realizar un ejercicio académico en aula sobre el aspecto conceptual de la temática *calidad educativa*. Este ejercicio académico se realizó con los estudiantes de posgrado en educación. El acercamiento se realizó a través de la teoría y metodología de las Representaciones Sociales (RS) de Moscovici (1979), el estudio mostró que para la construcción de este concepto está implicado no solo la información que manejan los estudiantes - docentes, sino entre otras cosas su ideología, el contexto donde realizan su práctica educativa y las diferentes implicaciones que provienen de las experiencias educativas que han desarrollado en su paso por la docencia y hacia donde pretenden extender su proyecto educativo. La estructura y contenido de esta RS referida al concepto de calidad educativa manifestó diferentes enfoques en base al análisis de listado de palabras, la construcción de un diagrama concéntrico, el análisis de contenido de palabras y las partes textuales de los conceptos generados. Se detectaron al menos 7 enfoques en el concepto calidad educativa prevaleciendo el enfoque de Necesidades-satisfacer-aspiraciones con un 31.25 %, en segundo lugar el de desarrollo con un 18,75 %, en tercer lugar se registraron con porcentajes equivalentes del 13.33 % los enfoques mejora, proceso, organizar-integrar y finalmente los que están orientados a los resultados y planes y programas con un 6.25 %. Con el apoyo adicional de un texto complementario referido a currículum hegemónico y contra hegemónico se confirmó que predomina el enfoque definido como Necesidades-satisfacer-aspiraciones lo que se manifestó cuando se les pregunto la preferencia asumida hacia al docente o la de orientación hacia el alumno, esta última teniendo una preferencia del 50 %, 8 de los 16 estudiantes-docentes del grupo.

Por lo que respecta a la comparación de partes textuales de las definiciones construidas por los estudiantes de posgrado, se muestra un ejemplo de alta

consistencia entre lo descrito en el documento institucional Plan Sectorial 2013-2018 y la definición de la informante codificada como KSEB-1 la cual utilizo para su definición 89 palabras proponiendo 9 palabras guía y utilizando 9 en la definición de la misma.

Palabras clave: Representaciones, calidad, enfoque, lenguaje, polisémico.

### **Planteamiento del problema.**

La importancia de construir conceptos en cualquier temática son importantes desde el punto de vista del contexto en el que van a ser utilizados. En los sistemas escolarizados de los diferentes niveles educativos se presentan diferentes enfoques según la perspectiva de cada individuo por lo que es todavía más importante debido a que se utiliza un lenguaje específico según la materia o asignatura que imparta el docente.

### **Justificación.**

Bajo las nuevas perspectivas de la modernización educativa en México, los conceptos que se están transmitiendo son trascendentes para entender, comprender e integrar experiencias que se presentaran en nuestro sistema educativo. Las nuevas demandas del sistema educativo promueve que los docentes se capaciten y una de las opciones son los estudios de posgrado, las opciones son diversas pero las que están al alcance de los docentes en servicio son las maestrías profesionalizantes que ofrecen los servicios educativos privados. Por lo cual es interesante saber si estos programas están proporcionando los mismos enfoques sobre diferentes aspectos de la educación.

### **Fundamentación teórica.**

Un concepto que está muy demandado en diversos ambientes y viene creciendo es concepto relacionado a la calidad educativa.

De aquí la importancia de analizar cuales son las representaciones sociales que tienen los docentes de educación básica que cursan un posgrado en educación.

Específicamente el presente documento presenta una experiencia en aula acerca del concepto que los estudiantes de posgrado en educación de la Universidad del Valle de México se están formando sobre el concepto de *calidad educativa*.

## **Introducción**

La *idea de calidad educativa* en México es un concepto que se está construyendo desde hace varios años y está permeando en las diferentes actividades de los docentes, así como en la sociedad en que vivimos.

Con respecto a calidad en el nivel universitario, Rodríguez, S. (2014), describe lo siguiente:

*“Hemos de reconocer que en la última década, y por factores externos a la universidad, el tema de la calidad ha cobrado especial relevancia: era necesario evaluar en qué medida era posible reducir ciertos costes universitarios dada su escasa contribución a la calidad de la educación universitaria. Inicialmente el motivo no ha sido una loable preocupación por la calidad, sino la presión ejercida por la reducción presupuestaria. Así, las universidades europeas se han tenido que enfrentar con una situación relativamente nueva: la evaluación institucional.”*

A pesar de que la preocupación viene del nivel universitario, también ya es una preocupación en los niveles educativos que le anteceden en cuyo caso también se deben tener preocupaciones semejantes en cuanto a la calidad educativa más por encontrar un concepto base ya que este concepto tiene una relación o implicación en los resultados obtenidos en las pruebas PISA, Enlace y Excale. Es necesario precisar que no trataremos en este documento los resultados de estas pruebas, pero existe una relación evidente entre lo que es el concepto de calidad educativa y los resultados obtenidos en estas pruebas.

Por otra parte considerando que debemos de tener un concepto base del término calidad y esté ligado a la palabra educativa. Encontramos descrito en la literatura bajo la denominación teórica de “historia de los conceptos”, lo descrito a

continuación por Koselleck (1967), el cual nos dice lo siguiente (haciendo alusión a la palabra *siempre*):

“Para nuestro uso se puede describir la *diferenciación entre palabra y concepto* de la siguiente manera: el significado de la palabra siempre remite a lo significado, sea esto un pensamiento o una situación real. El significado está adherido ciertamente a una palabra, pero se alimenta asimismo del contexto hablado o escrito, brotando al mismo tiempo de la situación a la que se está refiriendo. Una palabra se convierte en concepto, cuando esta relación en la que se usa la palabra y para la que se utiliza la palabra, desemboca en la palabra. Un concepto reúne en sí mismo un montón de significados; *siempre* es, por tanto, a diferencia de la palabra, polisémico.

De manera similar puede citarse la contribución que hacen Albornoz (2005) y Pulido Chávez (2009) cuando analizan el concepto calidad señalando que dicho concepto puede tener *distintos significados* para distintos actores sociales.

Y para citar un ejemplo interesante de esta *pluralidad* de significados se puede encontrar en el EFA (*Education of all*) Global Monitoring Report 2005, publicado por la Organización para las Naciones Unidas, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), documento subtitulado “*El imperativo de la calidad*”.

Donde la calidad educativa es concebida desde el paradigma humanista, el paradigma conductista y el paradigma crítico. Lo cual nos llevará a una aproximación al observar indicadores distintos para determinar si la calidad está presente y en que niveles.

Los aportes anteriormente descritos pone de manifiesto que para la construcción de un concepto se puede realizar desde diferentes perspectivas por lo que una aproximación que puede también ser válida es la concepción del concepto de calidad educativa bajo las perspectiva de Representaciones Sociales.

### **Las Representaciones Sociales.**

Bajo la perspectiva de las Representaciones Sociales (RS) podemos encontrar un referente importante que se denomina “lenguaje temático” que se cita lo siguiente:

Dentro de teoría de las RS se reconoce que el conocimiento es social y no el producto de la cognición individual. El conocimiento que obtiene la persona sobre el objeto esta mediada por los otros que son más relevantes para las personas. Las RS también se entienden como el conjunto de ideas que tiene una comunidad humana y que le permite entender e interpretar el mundo. El conocimiento que debe tener una comunidad humana no necesariamente debe ser en sentido estricto científico, puede ser y es un lenguaje común pero organizado que le permita al individuo hacerse o apropiarse de un lenguaje para abordar un tema común, desconocido hasta antes de haberlo escuchado pero que va convirtiéndose de extraño en familiar lo que va conformando lo que es denominado “*lenguaje temático*”, Moscovici (1979).

Las RS son una teoría considera como una meta-teoría o como un fenómeno de la conducta social (Rodríguez, 1996). Meta-teoría por que funge como un paradigma critico en el análisis de los procesos psicosociales o como fenómeno de la conducta porque crea un anclaje del sentido común y de la acción cognitiva.

El componente básico de una representación social es la *significación*. La cual está compuesta por dos componentes del contexto: *El contexto del discurso y el contexto social*. El primero constituido por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, a partir de la cual será formulada o descubierta una representación. Y el segundo, el contexto social que tiene a su vez dos componentes, el contexto ideológico y el lugar respectivo que el individuo o grupo ocupa en el sistema social.

Las RS desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en las dinámicas de las relaciones sociales, porque responden a cuatro funciones esenciales que son:

1. Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad.
2. Funciones identitarias: Definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.
3. Funciones de orientación: Conducen los comportamientos y las prácticas.
4. Funciones justificadoras: Permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos.

Dentro de esta breve experimentación en aula con el concepto calidad educativa podemos incluir los puntos 1 y 3 , ya que se ajustan a la función que cumplen las RS, les está permitiendo a los estudiantes de posgrado entender y explicar la realidad educativa basada en el contexto donde ellos realizan su práctica docente. Así mismo podemos decir que también para darle significado al concepto calidad debemos de apoyarnos en componentes informativos. Uno de los componentes informativos que utilizaremos es un texto teórico que cumple con el componente básico de una Representación Social es decir incluir los componentes del contexto, de tal forma que se contemple el contexto del discurso y contexto social.

El primero representado por el documento oficial Plan sectorial 2013-2108 en el cual se encontraron similitudes muy cercanas en alguno de los de los informantes, así como la cantidad de palabras referidas al concepto aprendizaje, la cual la utilizó al menos 7 de los estudiantes. Y el contexto social donde tratan de incluir y reconocer todas las identidades, situaciones, partes y actores implicados en la construcción del concepto calidad educativa.

### **Objetivos.**

Establecer los enfoques que manejan los estudiantes de posgrado en educación con respeto al concepto de calidad educativa.

### **Metodología.**

El método de cualitativo es por medio las Representaciones Sociales (técnicas 1,2 y 3) y el método cuantitativo mediante el análisis de contenido, técnica 4, las cuáles se describen a continuación:

1. Una tabla de doble entrada, hoja individual con palabras clave para generar el concepto de calidad educativa.
2. Generación de un diagrama concéntrico, similar a una tabla asociativa, que señale cuáles son las palabras más utilizadas para construir dicho concepto.

3. Un cuestionario básico de 4 preguntas cerradas para conocer su preferencia asociada a calidad educativa en referencia a currículum común y currículum contra hegemónico.

Para el componente

4. Interpretación del contenido por medio de conteo cuantitativo de palabras utilizadas en la descripción de los conceptos citados en el punto 2.

## **Resultados**

Experiencia realizada en aula.

En un ejercicio de la materia Diseños metodológicos de la Investigación, se propuso lo siguiente:

Definir el término “Calidad educativa”. Para tal propósito se les proporcionó un cuadro de doble entrada en donde colocaron las palabras más comunes que podían utilizar para definir ese término.

Como primer paso se realizó un ejercicio comparativo de las palabras utilizadas para definir dicho término. Se encontró que cada palabra que aportó cada alumno 16 en total, solo se repitieron 6 palabras en las definiciones que realizaron (Proceso, calidad, propósito, perfil, necesidades y dirigida). Una comparación de las definiciones (realizada por el docente) detectó que solo 2 de las definiciones tenían alguna similitud entre las mismas.

Como segundo paso se solicitó de manera voluntaria que aportaran su definición para un análisis.

Las definiciones de “Calidad educativa”, fueron las siguientes:

Primera definición:

“Expresión utilizada para generar propuestas de mejora y diseño de programas que permitan la obtención de logros de aprendizaje mediante la formación docente, liderazgo y mejora continua de la enseñanza”.

Segunda definición:

“Está dirigida a satisfacer en eficiencia y eficacia las aspiraciones de los alumnos en base del saber y del hacer, potencializando su nivel de conocimientos, habilidades y aptitudes para adquirir un aprendizaje significativo para demostrarlo en la vida cotidiana”.

La primer definición tuvo la siguiente distribución de opiniones: 81.25 % de acuerdo, 6.25 % totalmente de acuerdo y 12.5 % en desacuerdo.

La segunda definición, 81.75 % de acuerdo y 18.75 % en desacuerdo.

El análisis de las definiciones se realizó en la misma sesión y se consideró que cada definición apunta a sentidos diferentes, una centrada en el docente y otra centrada en el alumno.

Finalmente se les solicitó a los alumnos referir su definición con el artículo tercero constitucional para tener un elemento básico para la construcción de argumentos en la reconstrucción de su concepto de calidad educativa, además utilizar el siguiente enunciado teórico para después contestar 4 preguntas basadas en una escala Likert.

Texto teórico.

Equidad educativa y teorías de la justicia (Antonio Bolívar).

Uno de los muchos argumentos que se pueden encontrar en la literatura educativa nos dice lo siguiente: Una calidad para todos supone garantizar una buena educación a todo el alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal; de otra parte, con un currículum y experiencias de enseñanza valiosas culturalmente (Escudero, 2002). Por lo que se refiere al currículum se plantea la siguiente pregunta: ¿Un currículum común o un currículum contrahegemónico?

Botia-Bolivar, A. (2005) en su artículo “Equidad educativa y teorías de la justicia”, dice, *“defenderé la superioridad del primero sobre el segundo que considero, como determinadas propuestas del multiculturalismo, el sucedáneo consolador de una aplazada ciudadanía para todos.”*

Un modo para reducir la desigualdad fundamental es garantizar los conocimientos indispensables y competencias mínimas a los más desfavorecidos, encontrando su propia vía de éxito y realización personal. Un sistema escolar, si no más justo si menos injusto. Por otra parte, la escolaridad, como exigencia democrática, debería-entonces- garantizar el currículum común, básico o indispensable para promover la integración activa de los ciudadanos en la vida social. Este currículum no es igual no se identifica con la suma acumulativa de los programas de todas las asignaturas o disciplinas que forman parte de los distintos cursos de la educación obligatoria, *sino aquello que es indispensable para moverse en el siglo XXI en la vida social.*

Así pues Robert Connell en su libro “Escuelas y justicia social” se plantea que el currículum debe ofrecer mayores posibilidades educativas de acceso a un bien común educativo, dado que este “bien” significa cosas diferentes e igualmente les reportara cosas diferentes según su situación de partida, plantea -como justicia curricular- no ofrecer el mismo tipo de currículum dominante o hegemónico” a personas que pertenecen a diferentes clases sociales o grupos culturales. Y dice: El currículum hegemónico: *“margina otras formas de organización del conocimiento (...), está integrado en la estructura del poder de las instituciones educativas y ocupa todo el espacio cultural, al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a la mayoría de las personas”* (Connell, 1997:56). Es decir Connell estima que los contenidos de la enseñanza deben estar orientados al tipo específico de pobreza del grupo destinatario de la educación, en términos de un currículum contrahegemónico: *“la justicia requiere un currículum contrahegemónico diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos desfavorecidos”*.

Una vez leído el texto anterior se les pidió realizar un ejercicio de reflexión sobre la calidad educativa y contestar las siguientes preguntas.

1. ¿Usted considera que su maestría le está proporcionando los elementos necesarios para contribuir a la calidad educativa que espera su entorno social?

- a) Nada    b) Poco    c) Algo    d) Mucho    e) Bastante

2. De las definiciones descritas por el grupo ¿Cuál cree que reúne más elementos para considerarse como viable?

- a) La primera    b) La segunda    c) ninguna    d) La que yo propuse

3. ¿Qué calificación le otorgaría a cada uno de los estudiantes de este grupo, si todas las definiciones son diferentes?

- a) Diez a todos    b) Diez a los que prefirieron la segunda definición c) Diez a los que prefirieron la primera definición d) Todos no aprobados e) Hacer mejor un examen escrito, basado en un currículum común.

4. Si el maestro de esta materia o de cualquier otra materia proporciona calificaciones aprobadas y reprobadas con los elementos que le proporcionan este tipo de ejercicios, ¿En qué categoría los ubicaría?

- a) Maestros justos    b) Maestros injustos    c) Docentes que contribuyen a la calidad educativa

- d) Docentes que sirven a los intereses de la institución y del sistema.

La distribución encontrada en las preguntas anteriores fue la siguiente:

|            |         |         |         |          |             |
|------------|---------|---------|---------|----------|-------------|
| Pregunta 1 | a) Nada | b) Poco | c) Algo | d) Mucho | e) Bastante |
|            |         |         | 2       | 14       |             |

|            |            |            |            |                      |
|------------|------------|------------|------------|----------------------|
| Pregunta 2 | a) Primera | b) Segunda | c) Ninguna | d) La que yo propuse |
|            | 5          | 8          | 2          | 1                    |

|            |                 |                                                     |                                                     |                    |
|------------|-----------------|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------|
| Pregunta 3 | a) Diez a todos | b) Diez a los que prefirieron la segunda definición | c) Diez a los que prefirieron la primera definición | d) Todos aprobados |
|            | 13              | 1                                                   |                                                     | 2                  |

|            |                    |                      |                                                    |                                                                        |
|------------|--------------------|----------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Pregunta 4 | a) Maestros justos | b) Maestros injustos | c) Docentes que contribuyen a la calidad educativa | d) Docentes que sirven a los intereses de la institución y del sistema |
|            |                    | 2                    | 14                                                 |                                                                        |

La construcción del diagrama concéntrico, tabla 1 y tabla 2 requirió una sesión más y se presentó al grupo para detectar impresiones al respecto. A continuación se muestra el diagrama concéntrico y la tabla 1 donde se usó el análisis de contenido (Barelson, 1964), para contabilizar y localizar la frecuencia de palabras más utilizadas en los conceptos descritos por los estudiantes de posgrado en educación.

Posteriormente se resumió los comentarios vertidos sobre los diferentes conceptos construidos por los estudiantes en la tabla 2.

Diagrama concéntrico de palabras asociadas a calidad educativa.

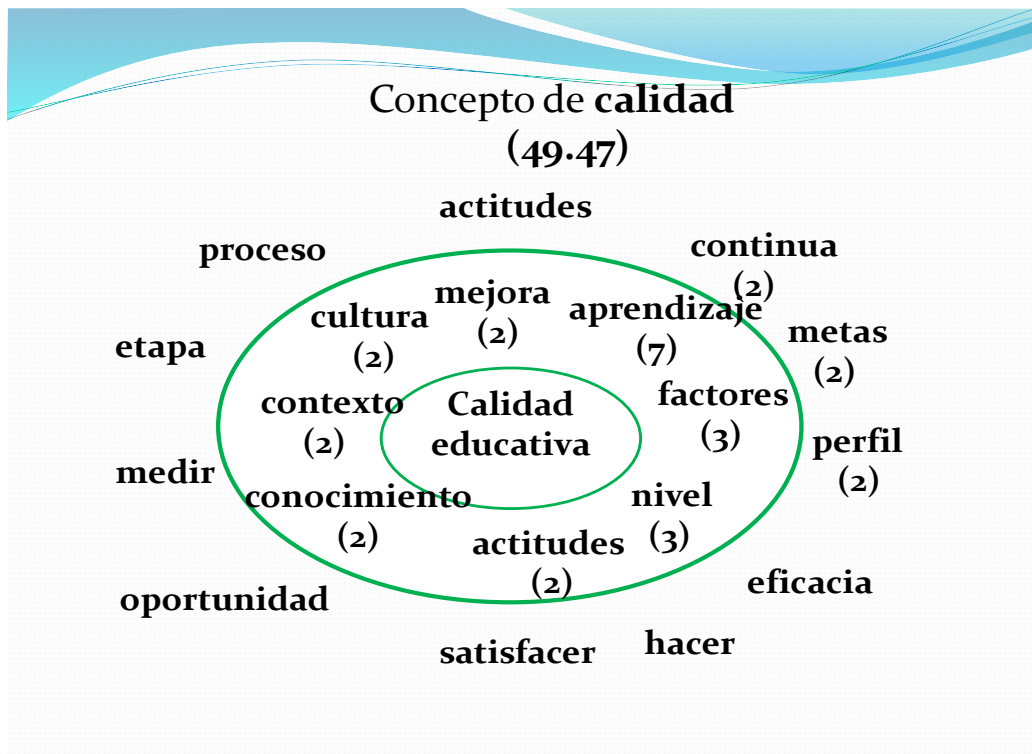


Tabla 1.

Conteo de palabras usadas por informante para la construcción del concepto calidad educativa.

| Definición de calidad educativa. |                   |              | Palabras utilizadas         | Palabras más frecuentes. |   |
|----------------------------------|-------------------|--------------|-----------------------------|--------------------------|---|
| Palabras por definición          | KESB-1            | 89 (100.0 %) | 9/9                         | aprendizaje              | 7 |
|                                  | EPL-1             | 69 (86.6 %)  | 13/15                       | factores                 | 3 |
|                                  | AKOG-1            | 64 (90.0 %)  | 9/10                        | nivel                    | 3 |
|                                  | APT-1             | 62 (100.0 %) | 9/9                         | actitudes                | 2 |
|                                  | GRF-1             | 60 (78.5 %)  | 11/14                       | conocimiento             | 2 |
|                                  | KLOS-1            | 50 (100.0 %) | 11/11                       | contexto                 | 2 |
|                                  | DMS-1             | 48 (100.0 %) | 10/10                       | cultura                  | 2 |
|                                  | JJG-1             | 46 (80.0 %)  | 8/10                        | mejora                   | 2 |
|                                  | EVJ-1             | 46 (90.91 %) | 10/11                       | continua                 | 2 |
|                                  | JGJ-1             | 41 (80.0 %)  | 8/10                        | metas                    | 2 |
|                                  | MCTM-1            | 39 ((28.5 %) | 2/7                         | perfil                   | 2 |
|                                  | DBA-1             | 36 (100.0 %) | 10/10                       |                          |   |
|                                  | MPT-1             | 34 (80.0 %)  | 8/10                        |                          |   |
|                                  | VRSM-1            | 30 (20.0 %)  | 2/10                        |                          |   |
|                                  | AOP-1             | 28 (36.6 %)  | 4/11                        |                          |   |
|                                  | Promedio palabras |              |                             |                          |   |
|                                  | D1: <b>49.47</b>  |              |                             |                          |   |
| Palabras totales: 742            |                   |              | Palabras más frecuentes: 27 |                          |   |

**\* Tabla 2. Palabras importantes vertidas en la definición de calidad educativa.**

| Informante | Fragmento de texto                                                                                                                                                                              | Palabras utilizadas |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| KESB       | .. se deriva ... ámbito educativo.. aprendizaje. .. formación continúa .. potenciar el desarrollo ..necesidades educativas .. ( 4 pilares de la educación) .. desarrollo integral .. inclusión. | 89                  |
|            |                                                                                                                                                                                                 |                     |
| AOP        | Resultados ... alumnos y docentes .. institución.                                                                                                                                               | 28                  |
|            |                                                                                                                                                                                                 |                     |
| DBA        | Necesidades.. contexto .. generar .. faciliten .. aprendizaje... propósito.. desafío .. administrar.. recursos.                                                                                 | 36                  |
| KLOS       | Dirigida a satisfacer .. eficiencia.. eficacia.. factores . sociedad.. saber.. hacer ..nivel de conocimientos, habilidades... y actitudes .. aprendizaje                                        | 50                  |
|            |                                                                                                                                                                                                 |                     |
| AKOG       | La meta... perfil.. egresado .. ciclo escolar .. propósitos .. planes y programas .. reformas educativas .. cultural .. competentes.                                                            | 64                  |
|            |                                                                                                                                                                                                 |                     |
| VRSM       | Contexto específico.. para satisfacer aspiraciones .. beneficios sociales..                                                                                                                     | 30                  |
|            |                                                                                                                                                                                                 |                     |
| EPL        | Para generar propuestas.. mejora .. metas ... aprendizajes .. formación docente.. mejora.. enseñanza reflexionando evaluación .. retos social.. estándares .. perfil..                          | 69                  |

|      |                                                                                                                                                                             |    |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
|      |                                                                                                                                                                             |    |
| JJG  | Esencial para ... aprendizaje .. desarrollo humano, factores .. interior ... eficiencia y eficacia..                                                                        | 46 |
|      |                                                                                                                                                                             |    |
| MCTM | Esta dirigida ... aspiraciones ... sociedad .. metas ... y competitividad.                                                                                                  | 39 |
|      |                                                                                                                                                                             |    |
| GRF  | Objetivo del proceso educativo.... evaluación ... factores .. perfil del docente.. infraestructura... nivel de nutrición... materiales... nivel socioeconómico ... escolar. | 60 |
|      |                                                                                                                                                                             |    |
| MPT  | ...efecto.. desarrollo humano .. aprendizaje .. compromiso y capacitación .. propósito de cualquier escuela.                                                                | 34 |
|      |                                                                                                                                                                             |    |
| JGJ  | Propuestas ... integra.. actores... mejora... enseñanza.. aprendizaje... perfil .. contexto ... momentos...                                                                 | 41 |
|      |                                                                                                                                                                             |    |
| DBA  | .. educación .. profesores.. planear.. y organizar.. didáctico .. alumnos .. actividades .. aprovechamiento.                                                                | 46 |
|      |                                                                                                                                                                             |    |
| APT  | ..esta dirigida satisfacción de aspiraciones.. proceso de formación... sociedad... efectos positivos.. metas... adquisición .. vida adulta ... dimensiones de calidad.      | 62 |
|      |                                                                                                                                                                             |    |
| DMS  | ... efectos valorados por la sociedad.. proceso .. formación.. recursos .. beneficios sociales...                                                                           | 48 |

|  |                                                 |  |
|--|-------------------------------------------------|--|
|  | económicos .. destrezas y actitudes necesarios. |  |
|--|-------------------------------------------------|--|

\* Construcción propia.

El diagrama concéntrico muestra las palabras asociadas al concepto de calidad educativa, la tabla 1.; muestra de manera cuantitativa la cantidad de palabras utilizadas para construir en concepto, junto con el porcentaje de palabras usadas para la construcción del mismo (columna 3), los informantes (columna 2) y la relación de palabras propuestas al momento de construir el concepto (columna 4).

La tabla 2 muestra segmentos de texto importantes donde se pueden apreciar los enfoques que están manejando los estudiantes de posgrado sobre el concepto de calidad educativa.

Realizando un breve análisis de los textos incluidos en la tabla 2, se puede apreciar los siguientes enfoques que están descritos en la tabla 3.

**Tabla 3. Enfoques detectados en la construcción del concepto calidad educativa.**

| Informante                              | Enfoque                                   | Porcentaje del enfoque. |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------|
| DBA<br>KLOS<br>VRSM<br>MCTM (M1)<br>APT | Necesidades<br>Satisfacer<br>Aspiraciones | 31.25 %                 |
| KSEB<br>JJG<br>MPT                      | Desarrollo *                              | 18.75 %                 |
| EPL<br>JGJ (H2)                         | Mejora                                    | 13.33 %                 |

|                 |                       |         |
|-----------------|-----------------------|---------|
| GRF (H1)<br>DMS | Proceso               | 13.33 % |
| DBA<br>JGJ (H2) | Organizar<br>Integrar | 13.33 % |
| AOP             | Resultados            | 6.25 %  |
| AKGO            | Planes y programas    | 6.25 %  |

\* Palabra integrada en construcción de su concepto que no está contabilizada en la lista de palabras propuestas por el informante.

Se puede apreciar que predomina el enfoque de satisfacer necesidades y aspiraciones, con un 31.25 % y las que menos predominancia tienen son el enfoque orientado a resultados y planes y programas con un 6.25 %. La percepción enunciada primeramente es la que actualmente tienen los estudiantes de posgrado en educación debido muy probablemente al entorno demandante de la situación imperante en los distintos niveles educativos en los que se desenvuelven.

Cabe mencionar que como se describió al inicio del método, el contexto del grupo es predominantemente de mujeres y solo dos son hombres. Cabe mencionar que la informante codificada como MCTM (M1) es mujer menor de 55 años, profesora de Enseñanza Media Superior y describió su concepto dentro del enfoque (Necesidades-satisfacer-aspiraciones). El otro informante menor de 55 años, codificado como GRF (H1) es de género masculino, también es profesor de Enseñanza Media Superior en el área de inglés y optó por el enfoque de Proceso. El informante codificado como JGJ (H2) es el otro informante de género masculino, cuya edad esta en el rango de 23 a 29 años, es profesor de primaria con grupo multigrado y formuló su concepto con dos vertientes, la de enfoque de mejora y el enfoque de organizar-integrar.

Una observación adicional de los informantes hombres, es que para el informante JGJ (2) con rango de edad de 23 a 30 años, construyó su concepto utilizando 41

palabras y para el informante GRF (H1) cuya edad es menor a los 51 años, realizó su concepto utilizando 60 palabras, el promedio general es de 49.47 palabras, quedando el informante joven por debajo del promedio y el informante mayor por encima del promedio registrado.

El texto de apoyo teórico referido a currículum hegemónico y contrahegemónico les induce a preferir la definición orientada hacia el alumno como lo demuestra su preferencia por la pregunta 2, siendo su preferencia de 8 alumnos lo cual representa un 50 % del total del grupo. Así mismo reconocen que el leer documentos de dicha índole les ayuda a reflexionar sobre las implicaciones de diversos componentes que deben tomarse en cuenta para el concepto de calidad educativa, en este caso lo descrito en el artículo tercero y el currículum a seguir en el sistema educativo. Reconocen que sus opiniones fueron diversas y tal vez no contemplaron todos componentes que debieron ser incluidos en la construcción de su concepto, lo que manifiestan en su preferencia en la pregunta 4, al reconocer que este tipo de ejercicios contribuye a la calidad educativa en la construcción de conceptos. No obstante manifiestan que su esfuerzo requiere una buena calificación, lo que dejan manifestar en su preferencia a la pregunta 3, por obtener una calificación de 10 a todos (13 de 16).

Por lo que respecta al análisis de contenido de la definición de calidad educativa, se seleccionó la palabra más repetida que fue aprendizaje (7). Se muestra como definición principal la construida por el mayor número de palabras, la que corresponde a la del informante codificado como KSEB-1, mujer en el rango de edad de 23-30 años, profesora de educación primaria, que construyó su concepto con 89 palabras, utilizando el 100 % de palabras que propuso, es decir listo 9 y 9 aparecen en su definición.

Así mismo este concepto y se contrastó dentro de un cuadro comparativo con la definición descrita en el diccionario de la real academia española y con un texto oficial (Plan sectorial 2013-2018), documento que debe ser de conocimiento general por los docentes que participan en los diferentes niveles educativos.

| Concepto Calidad educativa                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Palabra.<br>aprendizaje (7)- definición                                                                                                                                                                       | Cita textual en plan<br>sectorial 2013- 2018                                                                                                                                                       | Cita textual del<br>docente                                                                                                                                                     |
| 1. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.<br>2. Tiempo que en ello se emplea.<br>3. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.                                        | <i>Reclama espacios dignos, equipamiento, materiales didácticos, planes y programas de estudio y medios que hagan posible la construcción de ambientes escolares que favorecen el aprendizaje.</i> | <i>..una serie de elementos relacionados al ámbito educativo, en el que se debe proporcionar la infraestructura necesaria al alumnado para favorecer el <u>aprendizaje</u>.</i> |
| <i>Diccionario Real academia española. Diccionario usual, consultado en: <a href="http://lema.rae.es/drae/sv/search?key=aprendizaje">lema.rae.es/drae/sv/search?key=aprendizaje</a>, 15 de marzo de 2015.</i> | <i>Página 8. Mensaje del presidente de los Estados Unidos Mexicanos.</i>                                                                                                                           | <i>KSEB-1. Definición de 89 palabras, 9 palabras propuestas 9 palabras utilizadas.</i>                                                                                          |

## Conclusiones.

Del ejercicio inicial desarrollado en el aula para explorar la construcción del concepto calidad educativa, se detectaron dos vertientes en dicho concepto, uno enfocado a los docentes y otra hacia los alumnos. La primera con una preferencia del 81.25 % y la segunda con un 81.75 % en una votación interna, donde los participantes podían realizar una segunda votación. Esto nos llevó a realizar un estudio más profundo de dicho concepto, utilizando la metodología de las representaciones sociales (RS) desarrollando un diagrama concéntrico de dicho concepto.

Las palabras que aparecieron en el concepto calidad educativa descritas en el diagrama concéntrico y tabla 1, fueron las siguientes:

Aprendizaje (7), factores (3), nivel (3), conocimiento (2), actitudes (2), contexto (2), cultura (2), mejora (2), continua (2), metas (2) y perfil (2).

El promedio de palabras utilizadas en el grupo de estudiantes de posgrado para la construcción del concepto es de 49.7 palabras.

En la tabla 2 se describieron las fracciones de texto más importantes de cada concepto, encontrando de manera particular la palabra **desarrollo**, palabra que fue utilizada por 3 informantes del grupo y que no había sido contabilizada para la construcción de su concepto, puesto que no estaba en la lista de palabras propuestas. Al revisar las fracciones de texto más destacadas de cada concepto se detectó esa palabra. De esta forma se dio lugar a ampliar un enfoque más sobre el concepto calidad educativa. En esta misma tabla se proporciona el promedio de palabras utilizadas para la construcción de dichos conceptos junto con el informante que la realizó. De tal forma que se detectan al menos 7 enfoques, donde prevalece el que incluye las palabras (Necesidades-satisfacer-aspiraciones) con un 31.25 %, en segundo lugar el de desarrollo con 18.75 % y con los más bajos porcentajes de 6.25 % cada uno, resultados y planes y programas.

Finalmente podemos concluir que el concepto calidad educativa es polisémico y manifiesta pluralidad y que efectivamente se puede tener un acercamiento por medio de las Representaciones sociales considerando tanto el aspecto contextual como el uso del “lenguaje temático”.

## Referencias bibliográficas.

Escudero, J. M. (2002). La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?, Barcelona: Ariel.

Botía, A. B. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México: Ediciones Coyoacán.

Rodríguez, S. *Agora digital*, ISSN-e 1577-9831, Nº. 2, 2001 (Ejemplar dedicado a: Los retos de la Orientación en el Sistema Educativo), consultado en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18099> , el 23 de abril de 2015

Koselleck, R. (1967). Historia de los conceptos, consultado en:

<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/abellan/investigacion/historiapdf/historiacoceptosrkoselleck..pdf>, el 23 de abril de 2105.

Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer*, 27-45. Consultado en

<http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=kosseleck+%2B+historia+de+los+conceptos&lr=>, el 24 de abril de 2015.

Arocho, W. R. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades Investigativas en Educación, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica*, 10(1), 1-28.

## **CAPÍTULO 9. ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL QUIRON TEST Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN E-LEARNING.**

<http://www.alas2017.com/isbn/>

### **RESUMEN**

La presente investigación tuvo por objetivo establecer la relación que existe entre el autorreporte Quirón Test de los estudiantes de posgrado de nuevo ingreso de la maestría en educación y su desempeño académico al cursar una materia curricular en una plataforma e-learning.

En un primer momento se abordó los estilos de aprendizaje, los espacios de aprendizaje Learning Management System (LMS) y el desempeño académico. Después, se proponen los objetivos y el supuesto. La metodología de investigación fue estudio de caso, no experimental, cuantitativa, descriptiva y correlacional. La muestra fue constituida por los estudiantes de posgrado de la UVM Campus Texcoco al que se le aplicó el instrumento Quirón test y el rendimiento académico que tuvieron en su primera materia en línea, datos socioacadémicos. Se analizaron los datos a través de estadísticos descriptivos, medidas de tendencia central y de correlación. En los resultados se estableció la relación entre el Quirón test y el desempeño académico en la materia en línea técnicas de comunicación efectiva. La conclusión destaca que la metodología empleada en esta investigación es aplicable a otros contextos similares.

### **ABSTRACT**

The objective of this research was to establish the relationship that exists between the Quirón Test self-report of new graduate students of the master's degree in education and their academic performance by taking a curricular subject in an e-learning platform. Initially, learning styles, Learning Management System (LMS) learning spaces and academic performance were addressed. Then, the objectives and the assumption are proposed. The research methodology was a case study, not experimental, quantitative, descriptive and correlational. The sample was constituted by the postgraduate students of the UVM Campus Texcoco to which

the Chiron test instrument was applied and the academic performance they had in their first online subject, socio-academic data. The data were analyzed through descriptive statistics, measures of central tendency and correlation. In the results, the relationship between the Chiron test and the academic 3 performance in the online subject was established effective communication techniques. The conclusion emphasizes that the methodology used in this research is applicable to other similar contexts

**Palabras Clave:** estilos de aprendizaje, educación en línea, plataforma e-learning, rendimiento académico.

**Keywords:** learning styles, online education, e-learning platform, academic performance.

## **I. Introducción**

El ámbito educativo ha vivido una serie de reformas curriculares a los programas de los diferentes niveles educativos, los cambios son prioritarios debido a que la educación es un factor que promueve el bienestar del individuo, la actitud crítica, la movilidad social, las habilidades digitales, los mecanismos de inclusión y equidad dentro de la sociedad.

El sector educativo ha enfatizado sus esfuerzos ya que a través de esta se puede reorientar, cambiar y transformar la realidad. La internacionalización implica desde cuestiones financieras, de comercio, de mercados hasta el uso de las tecnologías de la comunicación y la información. Sin embargo tomando en cuenta las teorías del desarrollo de adentro hacia afuera, el contexto educativo constata que este proceso es multidimensional que incluye a sectores como la ciencia, la tecnología, la educación, la política que conforman a nuestra sociedad.

Las políticas educativas presuponen una serie de beneficios promotores del crecimiento económico y la igualdad de oportunidades, Tuirán y Ávila en la revista Este País (Marzo 2011) dialoga sobre la urgencia de apresurar el paso hacia una educación más justa y equitativa que permita abatir el rezago, ya que esta tarea no permite demoras si retomamos lo expresado por ellos.

[...] La cobertura total de la Educación Superior en México alcanza en la actualidad el equivalente a 3 de cada 10 jóvenes de 19 a 23 años. No obstante los avances recientes, esta cifra es muy baja si la comparamos no solo con la registrada por los países más avanzados (donde los niveles de cobertura se elevan del 60 o 70%), sino también con la de los países de desarrollo relativo similar, como Argentina y Chile (que cuentan con una cobertura de 68 y 55% respectivamente.) La superación de este rezago es imprescindible para lograr una inserción favorable en la emergente economía del conocimiento y para reducir las brechas que nos separan de otros países [...]

Ante este escenario los colectivos docentes, como operarios de los cambios pactados por las organizaciones nacionales e internacionales deben afrontar el desafío de la complejidad. Los docentes en ejercicio de funciones deben dejar ir las experiencias del siglo pasado. El cual se caracterizó por la certeza científica y el desarrollo acelerado de diferentes disciplinas del conocimiento humano.

Este siglo se caracteriza por sus cambios rápidos, plagados de incertidumbre y complejidad, que buscan a través de la interdisciplina y transdisciplina caminos menos doctrinales y absolutos.

Los docentes se encuentran ante un panorama árido y ríspido, pues ingresan a un escenario educativo desconocido, desafiante que vive cambios vertiginosos en cuanto a la ciencia, la comunicación y la tecnología. Su quehacer profesional se ve rebasado en estos tiempos por la postmodernidad, Prensky (2007) nos indica que los estudiantes que atiende son aldeanos digitales. Por ello el docente llega a esta aldea como inmigrante digital donde nuevas formas de hacer su labor docente se requieren pues los estudiantes de hoy son distintos a los que se tenían hace dos décadas, debido al progreso tecnológico que es la herramienta mediatizadora que permite alcanzar o potencializar el proceso educativo.

Ante este panorama, es necesario mencionar que las Tecnologías de la Información y Comunicación están generando cambios culturales significativos, modificando las nociones de espacio y tiempo. Ante escenarios educativos que

integran en sus mallas curriculares cursos a distancia, en línea, híbridos y *blended* la realidad comienza a ser repensada, ante las posibilidades de construir realidades virtuales que plantean problemas nuevos de naturaleza epistémica y de naturaleza educativa.

El docente que ejerce en el nuevo siglo debe tener claro que las certezas establecidas por un orden son poco probables, pues la realidad cambia constantemente, según lo citado por José Joaquín Brunner, quien utiliza las cifras de J. Appleberry

*[...]Los escenarios que enfrentará la Universidad del Siglo XXI son cada vez más complejos en cuanto al cúmulo de información: el conocimiento de base disciplinaria y registrado internacionalmente demoró 1,750 años en duplicarse por primera vez, contado desde el inicio de la era cristiana; posteriormente duplicó su volumen cada 150 y después cada 50. Ahora lo hace cada 5 años y se estima que para el año 2020 se duplicará cada 73 días. Brunner (2000)*

Ante este panorama requerimos una carta náutica que nos permita navegar en los mares encrespados y cambiantes del entorno, una ancla - la educación, la información y el conocimiento, tanto en lo individual como en lo colectivo, una brújula -nuestras identidades, saber quiénes somos y de dónde venimos para no perdernos en la dirección a la que pretendamos dirigirnos.

Ante un contexto complejo y demandante que se caracteriza por un acelerado crecimiento de la tecnología, la globalización y la Sociedad del Conocimiento, las Universidades ofrecen propuestas de especialización y estudios de posgrado que promuevan entre los colectivos docentes las habilidades y competencias que le permitan afronten las demandas que requiere la generación y divulgación de fuentes innovadoras de conocimiento.

## **Objetivos y supuesto**

### **General**

Análisis de la relación entre el autorreporte Quirón Test de los estudiantes de posgrado de nuevo ingreso de la maestría en educación y su desempeño

académico en una materia curricular en plataforma e-learning: Caso UVM Texcoco.

### **Específicos**

- Identificar los Estilos de Aprendizaje de los discentes universitarios.
- Integrar los datos socioacadémicos de estudiantes de posgrado, en especial, edad, género, estado civil, desempeño académico de la materia en línea
- Identificar las relaciones entre Estilos de Aprendizaje y desempeño académico.
- Proponer acciones de trabajo con el Quiron Test.

### **Supuesto**

Los estilos de aprendizaje que determina el autorreporte Quirón test se relaciona con el desempeño académico de estudiantes de posgrado bajo la modalidad e-learning. Caso: UVM Texcoco.

## **II. Marco teórico/Marco conceptual**

### **Estilos de aprendizaje y su relación con TIC**

Los Estilos de Aprendizaje son un tema que se ha trabajado muy ampliamente desde la década de los sesenta del siglo XX. García Cué (2013) destaca autores como: Kolb (1976), Dunn y Dunn (1978), Alonso et al. (1994), Guild y Garger (1998), Riding y Rayner (1999). Lozano (2005) que explica que los estilos de aprendizaje son formas de percibir, decodificar, organizar y pensar sobre cualquier información. Por eso, es importante respetar las preferencias de cada estudiante ya que ello favorecerá un aprendizaje significativo.

García Cué (2006), Gutiérrez Tapias *et al.* (2011), García Cué *et al.* (2012), García Cué (2013), Gutiérrez Tapias *et al.* (2013) han destacado la forma de trabajar con los Estilos de Aprendizaje con alumnos de licenciatura y de postgrado de niveles de Maestría y Doctorado en Ciencias. Han aplicado muchas veces el CHAEA desde el año 2004 hasta la fecha y ha distinguido ciertas tendencias de sus

alumnos hacia los Estilos Teórico y Reflexivos con una relación directa entre la edad y el estilo Activo (a menor edad mayor valor en el estilo activo) y una tendencia creciente en el Estilo Pragmático. La mayor parte de los cursos donde han aplicado el instrumento tienen acceso a las TIC. Los autores además, han aplicado más instrumentos como complemento al CHAEA donde se destacan los de Inteligencias Múltiples, hemisferios cerebrales (Herrmann, 1996) y otros de autores como Dunn-Dunn (1978) y Kolb (1976). La idea es conocer mejor a los alumnos apoyándose de diferentes instrumentos.

Una propuesta de la manera de trabajar con los alumnos que utilizan TIC fue hecha por García Cué, Gutiérrez Tapias y Alonso García que presentaron en el 2013 su propuesta de Estilos de Aprendizaje-Taxonomía Digital de Bloom-Estrategias de Aprendizaje al que denominaron EATBEA (García Cué *et al.*, 2013) donde se sugería trabajo con los alumnos de acuerdo a sus preferencias en cuanto a Estilos de Aprendizaje.

Por otro lado, Melaré (2013) propuso en el 2008 el cuestionario Estilo de Espacio Virtual apoyándose de las teorías de Estilos de Aprendizaje que dieron origen al CHAEA. Melaré explicaba que era importante medir los Estilos de Aprendizaje en modalidades trabajadas a través de TIC como la virtual, b-learning y e-learning.

Más adelante, Lozano *et al.* (2016) han diseñado un instrumento de autorreporte llamado “Quiron Test” que permite identificar las preferencias dominantes de un estudiante a distancia con respecto a cuatro dimensiones cruciales: preferencias en la autonomía, preferencias sensoriales, preferencias perceptuales y preferencias teórico-prácticas. En el artículo Lozano *et al.* (2016) mostraron resultados de su aplicación en una Universidad Privada de México. García Cué *et al.* (2016) mostraron resultados de su aplicación a nivel postgrado en cursos en la modalidad b-learning.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han influido en todos los aspectos de la sociedad, y la educación no es la excepción. En este ámbito, constantemente se producen esfuerzos para aprovechar las potencialidades de las tecnologías con el fin de cubrir demandas tales como: aumento en la oferta educativa, mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje, utilizar recursos y

herramientas tecnológicas que permitan un desarrollo significativo y colaborativo en los estudiantes, Actualización de los contenidos, docentes mejor capacitados en el uso de las TIC, Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento (García Cué, 2006).

Los espacios de aprendizaje Learning Management System (LMS) (son un espacio físico que requiere el uso de diversas tecnologías para modernizar el entorno educativo tradicional con la finalidad de favorecer el conocimiento al igual que el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Las actividades dentro de los LMS deben ser significativas, estar enfocadas en el ámbito pedagógico y dentro del contexto del aprendiz, donde puedan interactuar con los conocimientos y apropiarse de ellos para crear y compartirlos con sus pares, con fin de formar una sociedad del conocimiento.

Los LMS existen gracias a diversas plataformas, que brindan recursos para la presentación de los contenidos, herramientas para la realización de actividades que promueven el aprendizaje tanto individual como colaborativo. Casi todas las plataformas comparten herramientas tales como: foros, cuestionarios, mensajería, etc. Su uso ha sido constante, especialmente en instituciones educativas que se han dedicado a ofrecer la modalidad de educación en línea.

### **Desempeño académico**

El rendimiento académico de acuerdo a Edel (2003) es una de las dimensiones más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la complejidad de su análisis inicia desde su conceptualización, debido a que en ocasiones se le denomina como “desempeño académico”, “aprovechamiento académico”, “aptitud escolar” o “rendimiento escolar”, aunque generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas, pues habitualmente en los textos son utilizados como sinónimos (De Natale, 1990; Ehuleche, 2006; Peralta y Sánchez, 2008; Villaruel, 2008; Martínez-Padilla, 2008; etc.)

Según Himmel *et al.* (1999) el rendimiento académico o efectividad escolar se define como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas de

estudio. Dicha definición coincide con la propuesta por Velez y Roa (2005) quienes consideran el rendimiento académico como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan los alumnos.

Para Jiménez (2000) y Torres y Rodríguez (2006) el rendimiento académico o rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico, generalmente Según Himmel *et al.* (1999) el rendimiento académico o efectividad escolar se define como el grado de logro de los objetivos establecidos en los programas de estudio. Dicha definición coincide con la propuesta por Velez y Roa (2005) quienes consideran el rendimiento académico como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursan los alumnos.

Para Jiménez (2000) y Torres y Rodríguez (2006) el rendimiento académico o rendimiento escolar es el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico, generalmente medido a través del promedio escolar. Así, los autores consideran que tal rendimiento no es sinónimo de capacidad intelectual, de aptitudes o de competencias.

### **III. Metodología**

**Tipo De Investigación:** Estudio de caso no experimental, descriptivos y con análisis de datos no paramétricos.

**Población:** Estudiantes de posgrado de la Universidad del Valle de México campus Texcoco.

**Muestra:** La muestra está constituida por 19 estudiantes de la UVM Campus Texcoco. Se les aplicó instrumento de autorreporte Quirón Test, y se recabo la calificación de la materia técnicas de comunicación efectiva a partir del historial académico de los estudiantes.

**Contexto:** El estudio se realizó en la UVM Campus Texcoco, este se encuentra ubicado en el Municipio de Texcoco localizado en la zona nororiente del Estado de México, con estudiantes de la maestría en Educación. El Campus Texcoco atiende aproximadamente 406 estudiantes de maestría, los cuales viven en el municipio o en municipios circunvecinos.

**Instrumentos de recogida de datos.** Se utilizó el Quiron Test de Lozano *et al.* (2016) diseñado para alumnos que toma cursos a distancia en línea en modalidades b-learning o e-learning. El cuestionario es de tipo autorreporte que consta de cuatro dimensiones bipolares: Preferencia en la percepción (analítica, global), Nivel de autonomía (heterónimo, autónomo), orientación (teórico y práctico) y Preferencias sensoriales (visual, verbal). Todas las dimensiones están distribuidas en 56 reactivos en escala Likert con seis diferentes opciones.

### **Recogida De Datos**

La información del desempeño de la materia en línea de Técnicas de Comunicación Efectiva y de la aplicación del Quirón Test durante el mes de noviembre de 2016 en el trimestre de otoño.

### **Análisis de datos:**

Se decidió hacer estadísticos univariados de tendencia central y de dispersión. También, se hizo análisis de conglomerados y pruebas no paramétricas por calificaciones y por género. Los análisis se apoyaron del paquete estadístico IBM-SPSS V22.

## **IV. Análisis y discusión de datos**

### **Resultados**

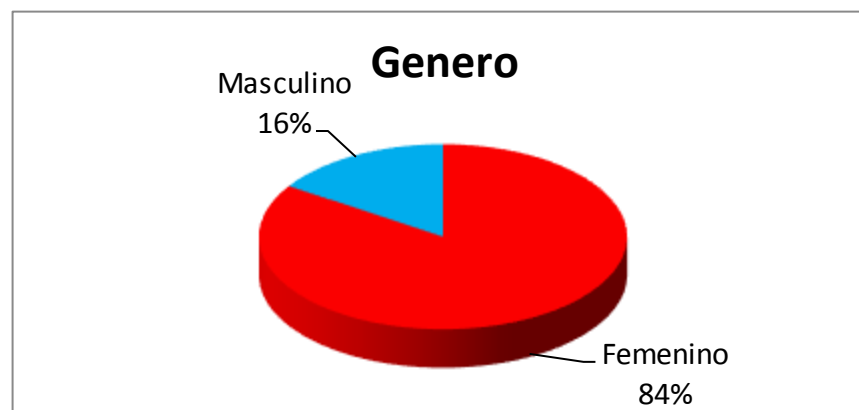
Los alumnos de la Universidad del Valle de México Campus Texcoco que realizan estudios de posgrado en las orientaciones de Educación, Tutoría, Dirección y Gestión e innovación Tecnológica que participaron en este estudio fueron 19 profesionistas dedicados al área educativa, Los discentes son del área educativa, el 85 % trabaja en diferentes áreas tanto administrativas (ayuntamiento e IMSS) como en diferentes niveles educativos (primaria, secundaria, educación media superior) el 15 % restante no laboraba al momento del estudio. El 73 % de los estudiantes de posgrado son solteros y un 17 % de ellos son casados.

La tabla 1 muestra algunos estadísticos univariados de variables numéricas. De estos se destaca que: el promedio de calificaciones obtenidas por este grupo en la materia de Técnicas de Comunicación Efectiva donde se realizó el estudio fue de 8.94 siendo la calificación mínima de 5 y la máxima de 10. La edad promedio de los alumnos es de 28 años siendo el más joven de 21 años y el mayor de 58 años.

El 84 % de los discentes son del género femenino y 6 % del género masculino (Figura 1).

**Tabla 1 Estadísticos univariados de datos socioacadémicos**

|                     | Media      | Mediana | Moda | Desv. típ. | Varianza   | Mínimo | Máximo |
|---------------------|------------|---------|------|------------|------------|--------|--------|
| <b>Calificación</b> | 8,94736842 | 9       | 9    | 1,12909424 | 1,2748538  | 5      | 10     |
| <b>Edad</b>         | 28         | 25      | 22   | 8,87568464 | 78,7777778 | 21     | 58     |



**Figura 1. Género de los Alumnos**

### **Análisis de Quiron Test**

La tabla 2 contiene los Estadísticos Univariados del Quiron Test. La representación Gráfica se muestra en la figura 2.

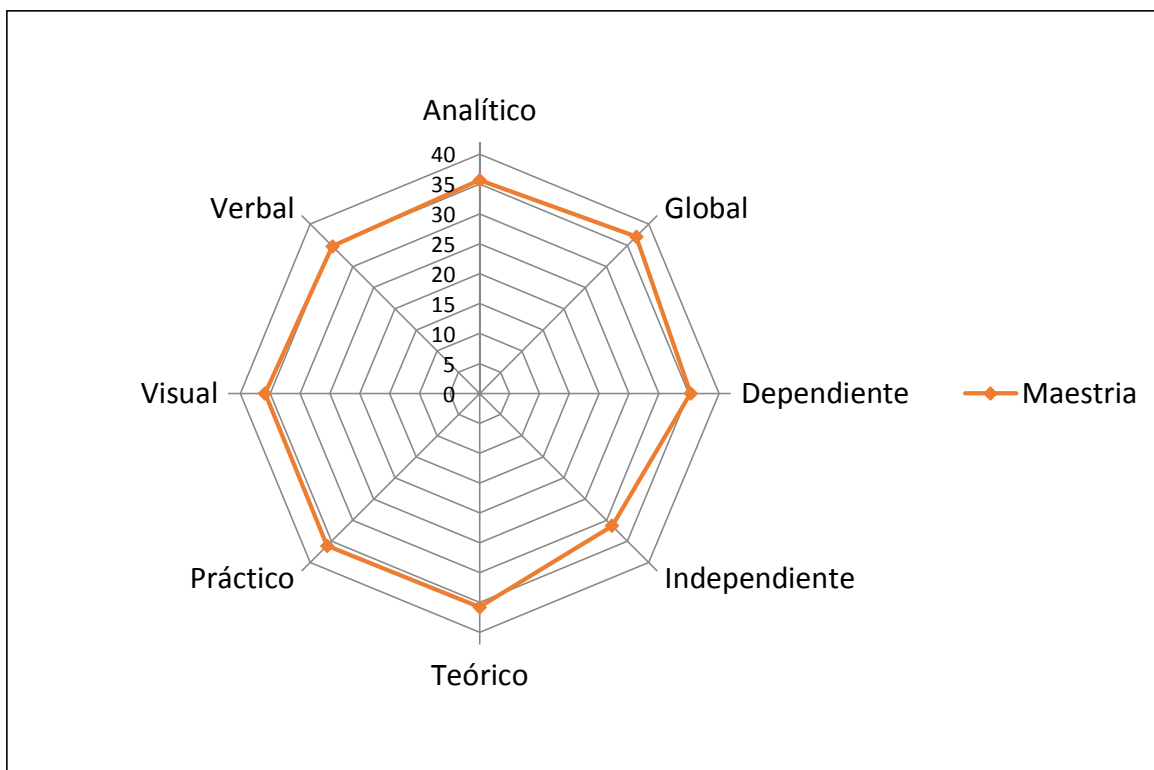
Según los datos se puede identificar que los discentes que realizan estudios de posgrado en las orientaciones de Educación, Tutoría, Dirección y Gestión e innovación Tecnológica son: Globales, Dependientes, Prácticos y Visuales.

**Tabla 2. Estadísticos univariados del Quiron test**

|                      | Media  | Mediana | Moda | Desv. típ. | Varianza | Mínimo | Máximo | C.V.  | Preferencia |
|----------------------|--------|---------|------|------------|----------|--------|--------|-------|-------------|
| <b>Analítico</b>     | 35.631 | 36      | 33   | 4.139      | 17.134   | 26     | 42     | 11.59 |             |
| <b>Global</b>        | 37.052 | 39      | 39   | 5.729      | 32.830   | 22     | 42     | 15.43 | ALTA        |
| <b>Dependiente</b>   | 35.315 | 36      | 36   | 4.110      | 16.894   | 27     | 42     | 11.63 | ALTA        |
| <b>Independiente</b> | 31.315 | 33      | 33   | 4.955      | 24.561   | 17     | 38     | 15.80 |             |
| <b>Teórico</b>       | 35.736 | 36      | 32   | 4.556      | 20.760   | 24     | 42     | 12.73 |             |
| <b>Práctico</b>      | 36.052 | 37      | 35   | 4.402      | 19.385   | 25     | 42     | 12.20 | ALTA        |
| <b>Visual</b>        | 35.842 | 36      | 38   | 4.285      | 18.362   | 22     | 42     | 11.90 | ALTA        |
| <b>Verbal</b>        | 34.787 | 37      | 39   | 5.682      | 32.286   | 23     | 41     | 16.33 |             |

En oscuro están los Estilos Predominantes

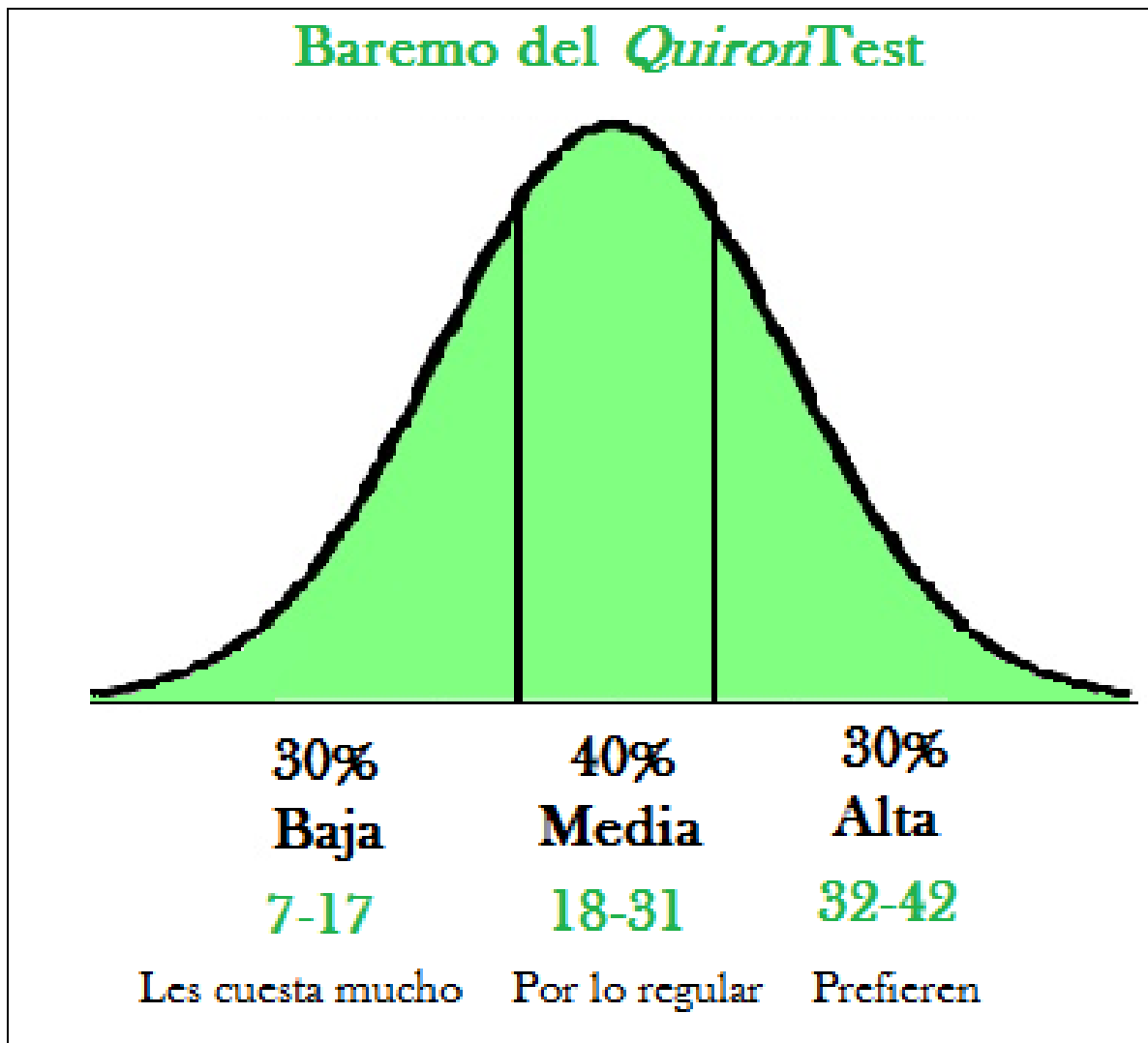
Fuente: Propia Investigación



**Figura 2. Representación gráfica del Quiron Test**

Fuente: Propia Investigación

El Baremo del Quiron Test propuesto por Lozano *et al.* (2016) se muestra en la figura 3.



**Figura 3. Representación gráfica del Quiron Test**

Fuente: Propia Investigación

Según el baremo de Lozano *et al.* (2016) los alumnos tienen en promedio preferencias altas en los Estilos Global, Dependiente, Práctico y Visual. La explicación de cada una de ellas es la siguiente:

- Preferencias en la percepción Global: El aprendizaje se da por patrones como si fuera un sistema integrado. La sensibilidad, la intuición y el tacto son características de los aprendices globales. Sobresalen sus capacidades

sociales y tienden a orientarse a las personas y menos a las tareas. Procesan en paralelo y procuran la esencia de lo que aprenden

- Nivel de Autonomía Dependiente: Alumnos que requieren de una figura externa (puede ser el profesor u otro compañero) que los guíe, los oriente y les haga sentir cómodos. Son un poco inseguros y les agrada que les señalen qué tan bien o qué tan mal están realizando sus actividades de aprendizaje. Están muy orientados a los exámenes y a sus resultados. Son personas cálidas, sensibles y pueden ser influenciados con facilidad. Construyen sus ideas y sus posturas de otras personas a quienes ven como figuras de autoridad. Se les denomina en ocasiones como los “creyentes”.
- Orientación Práctico: Los estudiantes se mueven en un nivel concreto. Les gusta aplicar de manera inmediata lo que aprenden. Les encanta cristalizar o llevar a cabo los planteamientos teóricos. Los proyectos y las propuestas de aplicación son su materia prima predilecta. Le gusta adaptarse a las situaciones que se le presentan y está abierto a las opciones.
- Preferencia sensorial Visual. Los Alumnos que disfrutan aprender a través de representaciones gráficas como diagramas, cuadros sinópticos, fotografías y organizadores gráficos. Suelen tener gustarles los mapas mentales en donde el texto se represente mediante frases cortas o imágenes. También disfrutan de las películas, documentales y herramientas en donde el aprendizaje sea mediante la observación.

### **Análisis de los Estilos de Aprendizaje por Desempeño Académico**

La tabla 3 contiene media y desviación estándar de cada uno de los Estilos de Aprendizaje por calificación. Se observa que los discentes dependientes que obtienen calificación de nueve tienen menor puntuación en este estilo que los que obtuvieron otra nota. También se puede distinguir que el alumno con calificación cinco tiene menor puntuación en el estilo independiente que los de otras notas.

**Tabla 3 Análisis de Estilos de Aprendizaje por calificaciones obtenidas**

| Calif.       |            | Analítico | Global | Dependiente | Independiente | Teórico | Práctico | Visual | Verbal |
|--------------|------------|-----------|--------|-------------|---------------|---------|----------|--------|--------|
| <b>5</b>     | Media      | 33,00     | 39,00  | 39,00       | 23,00         | 33,00   | 35,00    | 37,00  | 31,00  |
|              | N          | 1         | 1      | 1           | 1             | 1       | 1        | 1      | 1      |
|              | Desv. típ. | .         | .      | .           | .             | .       | .        | .      | .      |
| <b>8</b>     | Media      | 38,00     | 35,50  | 39,50       | 34,00         | 41,50   | 37,50    | 36,00  | 35,50  |
|              | N          | 2         | 2      | 2           | 2             | 2       | 2        | 2      | 2      |
|              | Desv. típ. | 4,243     | 6,364  | ,707        | 1,414         | ,707    | ,707     | 2,828  | 6,364  |
| <b>9</b>     | Media      | 34,82     | 36,45  | 33,45       | 30,18         | 34,82   | 34,91    | 34,64  | 34,27  |
|              | N          | 11        | 11     | 11          | 11            | 11      | 11       | 11     | 11     |
|              | Desv. típ. | 3,995     | 6,773  | 3,778       | 5,269         | 4,996   | 4,571    | 4,945  | 5,815  |
| <b>10</b>    | Media      | 37,00     | 38,60  | 37,00       | 34,40         | 36,00   | 38,20    | 38,20  | 36,40  |
|              | N          | 5         | 5      | 5           | 5             | 5       | 5        | 5      | 5      |
|              | Desv. típ. | 4,899     | 4,099  | 3,873       | 2,074         | 3,162   | 4,919    | 2,864  | 6,542  |
| <b>Total</b> | Media      | 35,63     | 37,05  | 35,32       | 31,32         | 35,74   | 36,05    | 35,84  | 34,79  |
|              | N          | 19        | 19     | 19          | 19            | 19      | 19       | 19     | 19     |
|              | Desv. típ. | 4,139     | 5,730  | 4,110       | 4,956         | 4,556   | 4,403    | 4,285  | 5,682  |

Fuente: Propia Investigación

Para identificar diferencias por desempeño académico se hizo una prueba de Kruskal Wallis  $\alpha=0.05$ . Los resultados se muestran en la tabla 4. Se muestra que los Estilos de Aprendizajes Dependiente e Independiente son significativos al 10%, esto es, las calificaciones influyen en ellos.

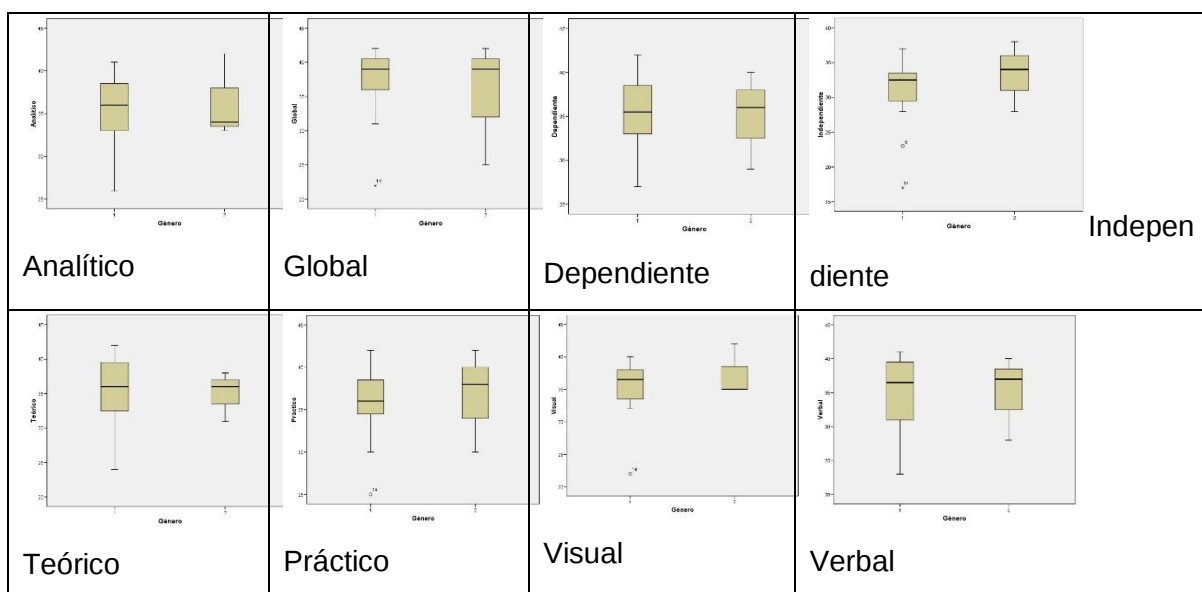
**Tabla 4 Pruebas de Kruskal Wallis por calificaciones y por Estilo de Aprendizaje**

|                      | Analítico | Global | Dependiente | Independiente | Teórico | Práctico | Visual | Verbal |
|----------------------|-----------|--------|-------------|---------------|---------|----------|--------|--------|
| <b>Chi-cuadrado</b>  | 2,634     | ,503   | 6,645       | 6,981         | 4,711   | 3,442    | 2,560  | 1,378  |
| <b>Gl</b>            | 3         | 3      | 3           | 3             | 3       | 3        | 3      | 3      |
| <b>Sig. asintót.</b> | ,452      | ,918   | ,084        | ,073          | ,194    | ,328     | ,465   | ,711   |

Fuente: Propia Investigación

## Análisis de Estilos de Aprendizaje por género

La figura 4 muestra los diagramas de caja de los ocho estilos de aprendizaje por Género.



**Figura 4. Diagramas de caja de estilos de aprendizaje por Género**

Fuente: Propia Investigación

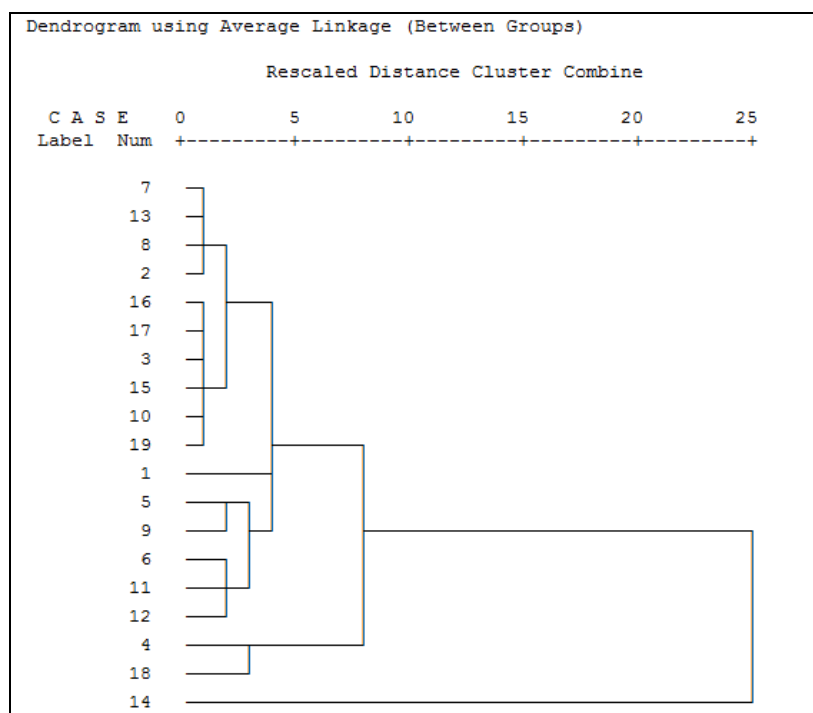
Para identificar diferencias por género se hizo una prueba de U. de Mann-Whitney y Wilcoxon  $\alpha=0.05$ . Los resultados se muestran en la tabla 5. No se distinguen diferencias significativas por género.

**Tabla 5 Pruebas de Wilcoxon por Género**

|                                   | Calificación | Analítico | Global | Dependiente | Independiente | Teórico | Práctico | Visual  | Verbal |
|-----------------------------------|--------------|-----------|--------|-------------|---------------|---------|----------|---------|--------|
| U de Mann-Whitney                 | 11.000       | 22.500    | 23.500 | 23.000      | 17.000        | 18.500  | 20.000   | 21.000  | 23.000 |
| W de Wilcoxon                     | 147.000      | 158.500   | 29.500 | 159.000     | 153.000       | 24.500  | 156.000  | 157.000 | 29.000 |
| Z                                 | -1.637       | -.169     | -.056  | -.112       | -.787         | -.617   | -.451    | -.338   | -.112  |
| Sig. asintót. (bilateral)         | .102         | .866      | .955   | .911        | .431          | .537    | .652     | .735    | .911   |
| Sig. exacta [2*(Sig. unilateral)] | .171         | .875      | .958   | .958        | .487          | .559    | .712     | .793    | .958   |

## Análisis de Conglomerados

Se hizo el análisis de Conglomerados Jerárquicos para identificar alumnos con preferencias Similares (figura 4).



**Figura 5. Análisis de Conglomerados por Estilos de Aprendizaje**

Fuente: Propia Investigación

En la figura 5 se puede distinguir que los alumnos 7-13-8-2 son muy similares, el 16-17-3-15-10-19 también lo son. El alumno con puntuaciones muy diferentes es el 14.

## Propuestas

Lozano *et al.* (2016) recomiendan que los alumnos trabajen con ellos en las siguientes actividades:

- Globales: Trabajo colaborativo, proyectos, problemas, casos, acertijos, retos o desafíos y rallys.
- Dependientes: asignarlo en equipos donde haya aprendices independientes, redactar los materiales de instrucción de manera precisa y sin dejar cabos sueltos. brindarle apoyo en todo momento para que se

sienta seguro, fomentar la técnica de la pregunta. Asignarle actividades de corte colaborativo o en equipos.

- Prácticos: Simuladores, laboratorios, excursiones, demostraciones en vivo, uso de software estadístico.
- Visuales: Uso de apoyos visuales: mapas, diagramas o gráficos, uso de películas alusivas, documentales y series de televisión, uso de recursos de internet particularmente aquellos con contenido gráfico y uso de videoconferencias.

## **V. Conclusiones**

Los objetivos de este trabajo se cumplieron.

El supuesto “Los estilos de aprendizaje que determina el autorreporte Quirón Test se relaciona con el desempeño académico de estudiantes de posgrado bajo la modalidad e-learning. Caso: UVM Texcoco” no se rechaza.

Los alumnos tienen preferencias globales, dependientes, prácticos y visuales.

No se distinguieron diferencias significativas por género.

Por calificación se distinguieron diferencias en los estilos dependientes e independientes.

En los resultados se estableció la relación entre el Quirón test y el desempeño académico en la materia en línea Técnicas de Comunicación Efectiva.

Los resultados obtenidos serán aplicados para diseñar un plan de acción con aquellos estudiantes que ingresan a la maestría y que rechazan cursar materias en línea.

La metodología empleada en esta investigación es aplicable a otros contextos similares.

## VI. Bibliografía

Alonso, C., Gallego D., P. Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Arias Murillo (2007), "Educación en la globalización: un cambio en perspectiva", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 5 (1), pp. 1-18.

Bonal, Xavier (2009), "La educación en tiempos de globalización", *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 30, No. 108, octubre, p. 653-671.

Brunner, José Joaquín. (1999). "Los Nuevos Desafíos de la Universidad" *Educyt. Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires*, núm. 91, septiembre

Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.

Fernández Aguayo, Sergio (2007) "La educación en tiempos de globalización", *Discurso de inauguración del año académico en la Escuela de Educación*".

García Culé, J. L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, Madrid, España.

García Cué, J. L., Jiménez Velázquez, M.A., Sánchez Quintanar, C. y Gutiérrez Tapias, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Journal of Learning Styles* 10(5), 65-78. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/116>

García Cué (2013). *Estilos de Aprendizaje*. Capítulo 1. En García Cué, J. L.; Jiménez Velázquez, M. A.; Martínez Saldaña, T.; Sánchez Quintanar, C. Coords.) (2013). *Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*. México: Fundación Colegio de Postgraduados. PP 352.

García Cué, J.L.; Jiménez, M.A., Grajeda, A. (2016). *Análisis de los Estilos de Aprendizaje de Discentes en un Curso de Postgrado en b-learning*. VII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Livro Atas. Instituto Politécnico de Braganza. ISBN: 978-972-745-205-7. Recuperado en: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/12934>

Guild, P., Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.

Gutiérrez-Tapias, M.; García-Cué, J.L.; Santizo-Rincón, J.A.; Alonso, G.; C.M.; Arranz-de Dios, M.S. (2011). Estudio comparativo de los estilos de aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de

Venezuela, México y España. *Revista de Estilos de Aprendizaje (Learning Styles Review)* No.7 Vol. 4. ISBN 1988-8996 pp 35-62 Recuperado en: <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/espanol/>

Gutiérrez Tapias, M., García Cué J. L., Melaré Vieyra Barros, D. (2012). Estilo de las variables que influyen en los Estilos de Aprendizaje de diferentes grupos de grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista Learning Styles Review*. 10(10), 55-64. Recuperado de <http://www.learningstylesreview.com>

Gutiérrez-Tapias, M.; García-Cué, J.L. (2014). Análisis de dos instituciones de educación superior que incorporan al proceso formativo estrategias didácticas y estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles* No.13 Vol. 7. ISBN 2332-8533 pp 45-63. Recuperado en: <http://learningstyles.uvu.edu>.

Herrmann, N. (1996) *The Whole Brain Business Book*. Columbus, OH: McGraw-Hill Education. PP 334

Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, USA: McBer.

Lozano,A. (2001).*Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. México: Trillas.

Lozano-Rodriguez, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Distrito Federal, México: Trillas.

Luengo, González Enrique (2003), *Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad*, Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Bogotá, junio, p. 1-65.

Melare, D. (2013). *Estilos de Espacio Virtual*. Capítulo 4. En García Cué, J. L.; Jiménez Velázquez, M. A.; Martínez Saldaña, T.; Sánchez Quintanar, C. (Coords.) (2013). *Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*. México: Fundación Colegio de Postgraduados. PP 352.

Nativos e inmigrantes digitales en: Prensky Mark (2007), *On the Horizont*, NCB University Press, vol.9, núm. 5, october.

Riding, R., Rayner, S. (1999). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.

“Postulados orientadores y visión al año 2020 del Sistema de Educación Superior” en ANUIES (2000), *La Educación Superior en el siglo XXI; líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*, México.

Schmelkes, Sylvia (2002), "Los valores de la educación en el nuevo milenio", Conferencia presentada en el Primer Congreso de Egresados de la Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey, agosto, p. 1-15.

UNESCO. 1998. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y (Documento de Trabajo). París: UNESCO.

Tünermann, Carlos, "El rol del docente en la educación superior del siglo XXI", pp. 1- 16.

## **CAPÍTULO 10. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO SOSTENIBLE BAJO E-LEARNING, SU RELACIÓN CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DE UNIVERSITARIOS Y SU DESEMPEÑO ACADÉMICO.**

<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/80063/Dialogos%20en%20la%20Praxis%20Miradas%20y%20saberes%20de%20los%20actores%20educativos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

### **INTRODUCCIÓN**

Las universidades tienen un papel fundamental como formadoras de personas, generadoras de conocimiento y como opción para el desarrollo social, sin embargo deben impulsar acciones que les permita adaptarse a la nueva dinámica en la que el mundo contemporáneo se mueve, donde su proceso de cambio es constante y los paradigmas sobre los que se desarrollara la sociedad emergente afecta la cultura-entendida como el conjunto de valores, normas, ideas y comportamientos, hasta influir en las formas de vida personal, escolar, laboral y social. (Antonio, García, Aguilar, 2015, p. 4)

Una de las tendencias en las que se desenvuelve la universidad del siglo XXI, son los cambios en la naturaleza del trabajo y del mundo laboral, estando la competitividad de las organizaciones asociada a los niveles y calidad del conocimiento, desarrollo de los sistemas educativos, científico y tecnológico; así como a la preparación de recursos humanos al más alto nivel.

Las instituciones educativas son depositaria de las tradiciones, valores y principios que dan identidad y permanencia a nuestra sociedad, aún en un contexto de cambios y como fuentes permanentes de innovación, su intersección debe ser proactiva, a fin de impulsar las condiciones deseadas para el futuro, haciendo un aporte significativo que responda a las tendencias actuales más relevantes como son la democratización, revolución tecnológica, la responsabilidad social, el desarrollo sostenible y el conocimiento.

La UVM promueve la participación de sus estudiantes en experiencias internacionales en congruencia con el perfil genérico de egreso. Para ello cuenta

con diversos programas, la mayoría de ellos con oportunidades de movilidad estudiantil al extranjero o actividades en la modalidad en línea, todos ellos respaldados en convenios formalizados con instituciones extranjeras, cuyo objeto es fortalecer la formación personal, profesional y académica de los estudiantes, a través de su participación en experiencias con otras culturas, al mismo tiempo que les impulsa a actuar como ciudadanos del mundo.

La UVM forma parte de la red Laureate con 75 universidades en todo el mundo, teniendo presencia en 30 países de los cinco continentes, con más de 800, 000 estudiantes en el mundo. Las posibilidades de participación en programas internacionales a las que tienen acceso los estudiantes UVM son: Doble titulación, semestre internacional, viaje académico internacional, curso corto internacional, curso mixto internacional, certificación internacional y la modalidad que es objeto de nuestro estudio el curso internacional en línea (aula internacional).

El aula internacional a través de sus cursos e-learning busca que la comunidad universitaria, llámense objetos o sujetos: estudiantes, profesores, planes de estudio, conformen una cultura institucional internacional.

Cuyo propósito educativo es tener un continuum intercultural, que este constituido caracterizado por: sensibilidad, adaptabilidad, comunicación, entendimiento y trabajo conjunto.

Los cursos e-learning que ofrece el aula internacional UVM-Laureate requiere de competencias interculturales por lo que a continuación se enmarca una adaptación que considera los elementos definidos por: Darla Deardoff (2006, 2009), Bennet (1993), Jay Conger (1999) y el Modelo de Cambio Social, (1996): Es la capacidad para interactuar y desempeñarse efectivamente en entornos internacionales a través del conocimiento de su identidad nacional, el entendimiento de su relación con otras culturas y la interpretación exitosa de un marco global. Ante este escenario y debido a que la UVM está incluyendo cada vez más materias en línea o en aulas internacionales consideramos pertinente el presente trabajo de investigación.

## **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La UVM al impartir cursos en E-learning y modalidad internacional busca que esta experiencia sea muy gratificante para sus estudiantes, que ellos aprendan a autogestionarse y administrarse para que las diversas actividades y herramientas de la plataforma de sistema de gestión de aprendizaje (LMS), les sirva como un referente de nuevas formas de aprendizaje que son muy afines a su contexto. Sin embargo encontramos que los estudiantes están renuentes a tomar los cursos en línea ya que argumentan que pagaron una formación académica presencial, otra problemática que encontramos es que al no saber administrarse las actividades y asignaciones las realizan a destiempo lo que les lleve a tener notas de bajo rendimiento o reprobatorias, por ello este primer trabajo busca conocer y comprender los estilos de aprendizaje para fortalecer el acompañamiento, social, docente o cognitivo según el resultado de este estudio inicial y así buscar alternativas que fortalezcan el desempeño académico, la experiencia en este tipo de cursos en las plataformas LMS y lograr que los estudiantes adquieran las competencias que busca el curso E-Learning.

## **OBJETIVOS**

### **GENERAL**

Identificar los Estilos de Aprendizaje de discentes universitarios de UVM Texcoco que cursan la materia e-learning de Responsabilidad Social y desarrollo sostenible en modalidad internacional, para la mejora de su desempeño académico: Caso UVM Texcoco.

### **ESPECÍFICOS**

- Identificar los Estilos de Aprendizaje de los discentes universitarios.
- Integrar los datos socioacadémicos de discentes, en especial, edad, género, promedio actual, calificación de la materia en línea con modalidad internacional.

- Relacionar los datos entre Estilos de Aprendizaje, desempeño académico y datos socioacadémicos.

## **REFERENTES TEÓRICOS**

### **ESTILOS DE APRENDIZAJE**

Para identificar el término Estilos de Aprendizaje, se realizó un análisis de los diferentes conceptos y teorías. De manera cronológica se destacan las de Kolb (1976), Dunn y Dunn (1978), Keefe (1979), Honey y Mumford (1986), Felder y Silverman (1988), Reid(1995), Herrmann (1996), Riding y Rayner (1999), Sternberg (1999) y Willis y Hodson (1999).

Al seguir investigando, se identificaron otros autores que hacen una integración de teorías y análisis de los diferentes instrumentos de Estilos de Aprendizaje donde se destaca Alonso, Gallego y Honey (1994), Lozano (2001), LeFever (2003), Coffield, Moseley, Hall y Ecclestone (2004), García Cué (2006), Salas (2008), Ocaña (2010), y García Cué, Jiménez, Martínez y Sánchez (2013), Rumiche, R. y Malca, N. (2013). De una forma muy particular Lozano (2013) describe a los Estilos de Aprendizaje bajo una perspectiva Narrativa lo que añade un sentido literario y creativo al tema.

De todos los autores anteriores, se destacan algunas definiciones como la de Sternberg (1999) que considera que un estilo de aprendizaje no es una capacidad sino la manera preferida de utilizar dicha Capacidad. Reid (1995) explica que cada persona tiene una forma natural, habitual y preferida de absorber, procesar y retener nueva información y habilidades. A lo anterior le denominó tendencia individual de cada persona o estilo; explicó además que, 826 estas tendencias pueden modificarse de acuerdo a diferentes situaciones o tareas, esto es, los estilos pueden ampliarse y modificarse. García Cue et al. (2013) destaca que ante situaciones similares las personas se adaptan de manera diferente.

García Cué (2006) apoyado en las ideas de investigadores -como Catalina Alonso García y Domingo Gallego Gil- y después de integrar diversas teorías define Estilos de Aprendizaje como “los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, de

preferencias por el uso de los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias en su forma de aprender”.

La educación en línea se ha visto fortalecida por el avance tecnológico y por su inserción en los entornos universitarios. El tiempo y la distancia se han visto rebasados por el desarrollo de la tecnología. Con dispositivos móviles, computadoras de escritorio o laptop, que incluyen los avances tecnológicos tanto en software como en hardware, nuevas preferencias y formas de aprender se han desarrollado en esta modalidad.

Para caracterizar los estilos de aprendizaje en ambientes en línea Lozano, Tijerina y García Cué (2016) han diseñado un instrumento de autorreporte que permite identificar las preferencias dominantes de un estudiante a distancia con respecto a cuatro dimensiones cruciales: preferencias en la autonomía, preferencias sensoriales, preferencias perceptuales y preferencias teóricoprácticas.

El QuironTest, de acuerdo Lozano, Tijerina y García Cué (2016) puede ser aplicado a discentes en la modalidad a distancia o híbrida de ambientes presenciales, fue sometido a revisión de expertos, validez de contenidos y pruebas Alfa de Cronbach con valores en los Estilos que oscilan entre [0.798- 0.890] de un máximo de 1 lo que indica que el instrumento es fiable instrumento diseñado y validado.

## **LA RESPONSABILIDAD SOCIAL**

La formación educativa y profesional para “aprender a aprender” y para “saber hacer”. Busca diversas opciones de formación a lo largo de toda la vida y reciclaje profesional con alternancia o convergencia de periodos de estudio y trabajo. Así como currículos más flexibles para favorecer una adaptación más rápida a los cambios del mercado laboral y orientado hacia las áreas de conocimiento, desarrollo y proyección que el contexto requiera.

El programa denominado Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible, pertenece a las materias que se encuentran en las mallas curriculares de las

diversas licenciaturas que oferta la UVM, estas materias se encuentran dentro del programa institucional de fortalecimiento a la práctica profesional el cual abre oportunidades para que los estudiantes desarrollen competencias generales y profesionales, puesto que fue reclasificada en los planes y programas de estudio, para la elaboración de un proyecto viable y sostenible que responda a las necesidades evidentes de alguna organización de la sociedad civil o de las empresas que tengan repercusión positiva en los ámbitos social, económico y/o ambiental. Este proceso permite el desarrollo de competencias genéricas y profesionales en los estudiantes, lo que les permitirá insertarse favorablemente en el entorno laboral y social.

La responsabilidad social empresarial (RSE) tiene sus orígenes en los entornos educativos en 1953, de acuerdo a Raufflet (2012) es una forma de pensar que puede contribuir al desarrollo económico y a la cohesión social.

Desde hace más de medio siglo ha existido el debate sobre la responsabilidad de las empresas ante la sociedad, durante la primera década del siglo XXI se ha visto como una moda. La responsabilidad social atiende a conceptos, teorías y debates académicos diversos. Ya que integra conceptos filosóficos, la teoría de grupos, procesos de desarrollo e integración social, preocupaciones sociales, entre los cuales encontramos el deterioro ambiental -cuya atención y debate fue atendido en 1960 por ambientalistas- y el desarrollo sostenible y humano, atendido y promovido por las Naciones Unidas y otras instancias internacionales.

## **EL DESARROLLO SOSTENIBLE**

La universidad de este siglo, vive constantes cambios debido a la naturaleza del trabajo y del mundo laboral, estando la competitividad de las organizaciones asociada a los niveles y calidad del conocimiento, desarrollo de los sistemas educativos, científicos y tecnológicos; así como a la preparación de recursos humanos al más alto nivel.

Lo que nos lleva a una vinculación constante y efectiva entre el mundo educativo, el laboral y el ambiental. Se requiere una formación profesional que se adapte

permanente al cambio y a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible de las sociedades.

Por ello se requiere una educación basada en el aprendizaje donde el proceso educativo este centrado en el estudiante, a fin de promover el logro de este. Y el docente se convierte en conductor, promotor, guía y asesor. Donde se creen ambientes escolares que lo promuevan.

Se requiere un nuevo perfil profesional con una educación integral que promueva el desarrollado equilibrado del profesional universitario en cuestiones personales, profesionales, sociales y ambientales. Ante estos escenarios, Tünnermann (2006) advierte que la educación superior se convierte en el territorio idóneo para reflexionar y encontrar puntos de equilibrio entre las demandas del sector productivo y la economía, los requerimientos de la sociedad en su conjunto, del individuo como ser humano y las necesidades de la naturaleza- planeta.

Las necesidades de la naturaleza empiezan a mostrar sus efectos ya que somos testigos de un acelerado proceso de deterioro ambiental, él cual no es un problema actual, desde hace más de 4 décadas se han venido realizando distintas acciones que permitan afrontar un mundo donde se pueda atender las necesidades que requería una creciente población, en cuanto a servicios, alimentos, espacios habitables, agua, etc.

La biodiversidad, regiones naturales y ecosistemas han sido dañados en aras de un desarrollo económico que permita la generación de la riqueza de diferentes naciones. Esto ha llegado a un punto en que pone en riesgo la seguridad nacional de los ciudadanos que habitan las diferentes naciones.

La contaminación ambiental ha llegado a niveles tan altos que han provocado cambios climáticos en las estaciones y ciclos ambientales que el planeta regeneraba de manera autopoietica. En la actualidad las necesidades económicas superan cualquier conciencia ambiental, se requiere una concientización con acciones firmes y acordes al deterioro y cambio climático que el ser humano ha generado en el planeta.

La educación que se imparte en la universidad puede catalizar el desarrollo de una conciencia y cambio de actitud hacia el planeta ya que no se trata de una

educación en favor o en contra del desarrollo sostenible sino de una educación que cambie a la sociedad, donde la estrategia contribuya a la mejora de la calidad de vida de las personas y su entorno a través de una conexión sincrónica entre el ser humano y el ambiente, donde prevalezca formas de interacción y vida respetuosas con las dinámicas con que se mueve el entorno.

La educación superior está llamada a responder a las crecientes y nuevas demandas que permitan lograr una mejora en los niveles de progreso y bienestar en un ambiente mundial interdependiente. Ya que las universidades, “como conciencias críticas y creadoras” de la sociedad, están llamadas a contribuir a la creación de modelos propios que sean eficaces para apoyar la resolución de los problemas que afectan al mundo, asegurando en sus estudiantes una formación con calidad y pertinencia, que contribuya a armonizar lo económico, el desarrollo compatible, así como la integración y equidad social.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) recomienda a la educación superior, guiarse por tres principios: La relevancia entendida como el papel y sitio que ocupa la educación superior en la sociedad (las funciones de docencia, investigación y extensión, así como los vínculos con el mundo del trabajo).

La calidad, considerada de manera pluridimensional, no sólo en sus productos sino en los procesos del sistema educativo superior (personal académico, programas, estudiantes, infraestructura, entorno interno y externo, cultura de la evaluación, de la regulación y la autonomía, responsabilidad y rendición de cuentas), el cual deberá funcionar como un todo coherente para garantizar la pertinencia social. Así como la internacionalización, debido a la movilidad de las personas y al aumento de los intercambios entre universidades de distintos países, esto podría redituarse en un mayor entendimiento entre las culturas y una mayor difusión del conocimiento.

## **METODOLOGÍA**

**Tipo De Investigación:** Estudio de caso no experimental, apoyado de datos Descriptivos y cuantitativos.

**Población:** Estudiantes de la Universidad del Valle de México campus Texcoco.

**Muestra:** La muestra está constituida por 44 estudiantes de la UVM Campus Texcoco. Se les aplicó instrumento de autorreporte Quirón Test, y se recabo la calificación de la materia de Responsabilidad social a partir del historial académico de los estudiantes.

**Contexto:** El estudio se realizó en la UVM Campus Texcoco, este se encuentra ubicado en el Municipio de Texcoco localizado en la zona nororiente del Estado de México, con estudiantes de las licenciaturas de Ciencias de la Comunicación, Diseño Gráfico, Negocios Gastronómicos y Administración de empresas. El Campus Texcoco atiende aproximadamente 1607 estudiantes de nivel licenciatura tradicional, los cuales viven en el municipio o en municipios circunvecinos, la mayoría de los estudiantes pertenecen a la clase media.

**Instrumentos de recogida de datos.** Se utilizó el Quiron Test de Lozano *et al.* (2016) diseñado para alumnos que toma cursos a distancia en línea en modalidades *b-learning* o e-learning. El cuestionario es de tipo autorreporte que consta de cuatro dimensiones bipolares: Preferencia en la percepción (analítica, global), Nivel de autonomía (heterónimo, autónomo), orientación (teórico y práctico) y Preferencias sensoriales (visual, verbal). Todas las dimensiones están distribuidas en 56 reactivos en escala Likert con seis diferentes opciones.

## **RECOGIDA DE DATOS**

La información del desempeño de la materia en línea con modalidad internacional y de la aplicación del Quirón Test durante el mes de septiembre de 2016 en el semestre de otoño.

## **ANÁLISIS DE DATOS:**

Se decidió hacer estadísticos univariados de tendencia central y de dispersión. También, se hizo análisis de correlación de Spearman, análisis de conglomerados, pruebas no paramétricas por género.

## **RESULTADOS**

Se concretaron 44 cuestionarios contestados. El 61% son de género femenino y 39% del masculino. El promedio de edad de los alumnos es de 20.59 años, el más joven es de 19 años y el mayor es de 24 años. El 50% de los alumnos están

inscritos en la carrera de Ciencias de la Comunicación (CC), el 18.2% en la Licenciatura en Administración de empresas (LAE), 22.7% en Diseño Gráfico y 9.1% en Negocios Gastronómicos. El 97.7% cursan el 6º Semestre y el 2.3% el 8º Semestre. El promedio de calificaciones de los alumnos es de 8.98 con una mínima de 7.40 y máxima de 9.80. El 95.5% de los alumnos son solteros y el 4.5% casados.

La tabla 1 muestra la tabla de distribución de frecuencias del municipio donde viven los alumnos.

**Tabla 1. Distribución de frecuencias del municipio donde viven los alumnos**

| Municipio    | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Acolman      | 1          | 2.3        | 2.3               | 2.3                  |
| Chiautla     | 1          | 2.3        | 2.3               | 4.5                  |
| Ixtapaluca   | 10         | 22.7       | 22.7              | 27.3                 |
| Texcoco      | 19         | 43.2       | 43.2              | 70.5                 |
| Chicoloapan  | 3          | 6.8        | 6.8               | 77.3                 |
| La Paz       | 3          | 6.8        | 6.8               | 84.1                 |
| Chimalhuacan | 1          | 2.3        | 2.3               | 86.4                 |
| Neza         | 4          | 9.1        | 9.1               | 95.5                 |
| Teotihuacac  | 1          | 2.3        | 2.3               | 97.7                 |
| Coatlinchan  | 1          | 2.3        | 2.3               | 100.0                |

Fuente: Propia investigación

En la tabla 2 se muestra los datos de todos los discentes en el Quiron Test.

|                        | Estilos       | Media | Desv. típ. | Mínimo | Máximo | C.V.   |
|------------------------|---------------|-------|------------|--------|--------|--------|
| Percepción             | Analítico     | 28.30 | 9.641      | 7      | 42     | 34.06% |
|                        | Global        | 29.27 | 10.326     | 7      | 42     | 35.27% |
| Nivel de Autonomía     | Dependiente   | 28.05 | 9.506      | 7      | 40     | 33.88% |
|                        | Independiente | 28.25 | 10.139     | 7      | 42     | 35.89% |
| Orientación            | Teórico       | 28.80 | 9.952      | 7      | 42     | 34.55% |
|                        | Práctico      | 29.39 | 10.239     | 7      | 42     | 34.83% |
| Preferencia Seensorial | Visual        | 28.30 | 10.503     | 7      | 44     | 37.11% |
|                        | Verbal        | 27.45 | 9.915      | 7      | 42     | 36.12% |

**Tabla 2. Estadísticos descriptivos del Quiron Test de todos los alumnos**

\* En obscuro se destacan los estilos predominantes

Fuente: Propia investigación

En la tabla 2 se muestra que los alumnos tienen preferencias Globales, Independientes, Prácticos y Visuales. Los coeficientes de variación (C.V.) muestran variabilidad media, esto es, los alumnos contestaron de diversa forma cada uno de los ítems.

De acuerdo con lo propuesto por Lozano *et al.* (2016) los alumnos tienen:

- Preferencias en la percepción Global: El aprendizaje se da por patrones como si fuera un sistema integrado. La sensibilidad, la intuición y el tacto son características de los aprendices globales. Sobresalen sus capacidades sociales y tienden a orientarse a las personas y menos a las tareas. Procesan en paralelo y procuran la esencia de lo que aprenden
- Nivel de Autonomía Independiente: Alumnos que no requieren de una figura externa para sentirse cómodos. Prefieren construir su pensamiento de lo que observan y reflexionan más que de lo que escuchan o se les dice. Les importa mucho lo que aprenden y las calificaciones o promedios pasan a un segundo plano. Tienden a ser personas frías y son difíciles de persuadir. Se orientan por la lógica y la objetividad. Son proactivos y no esperan instrucciones del profesor para iniciar las actividades de aprendizaje. Se les denomina en ocasiones como los “científicos
- Orientación Práctico: Los estudiantes se mueven en un nivel concreto. Les gusta aplicar de manera inmediata lo que aprenden. Les encanta cristalizar o llevar a cabo los planteamientos teóricos. Los proyectos y las propuestas de aplicación son su materia prima predilecta. Le gusta adaptarse a las situaciones que se le presentan y está abierto a las opciones.
- Preferencia sensorial Visual. Los Alumnos que disfrutan aprender a través de representaciones gráficas como diagramas, cuadros sinópticos, fotografías y organizadores gráficos. Suelen tener gustarles los mapas mentales en donde el texto se represente mediante frases cortas o imágenes. También disfrutan de las películas, documentales y herramientas en donde el aprendizaje sea mediante la observación.

La tabla 3 contiene las medias de Estilos de Aprendizaje del Quiron Test por Licenciatura.

| Licenciatura  | Analítico | Global | Dependiente | Independiente | Teórico | Practico | Visual | Verbal |
|---------------|-----------|--------|-------------|---------------|---------|----------|--------|--------|
| <b>CC</b>     | 25.91     | 25.82  | 26.18       | 24.91         | 26.23   | 26.36    | 25.18  | 25.86  |
| <b>LAE</b>    | 26.25     | 28.63  | 24.00       | 28.75         | 27.25   | 28.25    | 27.50  | 23.25  |
| <b>DISEÑO</b> | 33.80     | 34.10  | 33.00       | 33.10         | 34.10   | 34.60    | 34.30  | 32.80  |
| <b>NG</b>     | 31.75     | 37.50  | 34.00       | 33.50         | 32.75   | 35.25    | 32.00  | 31.25  |
| <b>Total</b>  | 28.30     | 29.27  | 28.05       | 28.25         | 28.80   | 29.39    | 28.30  | 27.45  |

Tabla 3. Medias de EA del Quiron Test por licenciatura

Al contrastar los valores del Quiron Test por licenciatura se observa que:

- Los alumnos de Ciencias de la Comunicación (CC) tienen la mayoría de las preferencias distintas a los de las demás licenciaturas.
- Los alumnos de Licenciatura en Administración de Empresas y de Diseño Gráfico tienen las mismas preferencias.
- Los alumnos de todas las licenciaturas son prácticos.

La figura 1 tiene la representación gráfica de los Estilos de Aprendizaje.

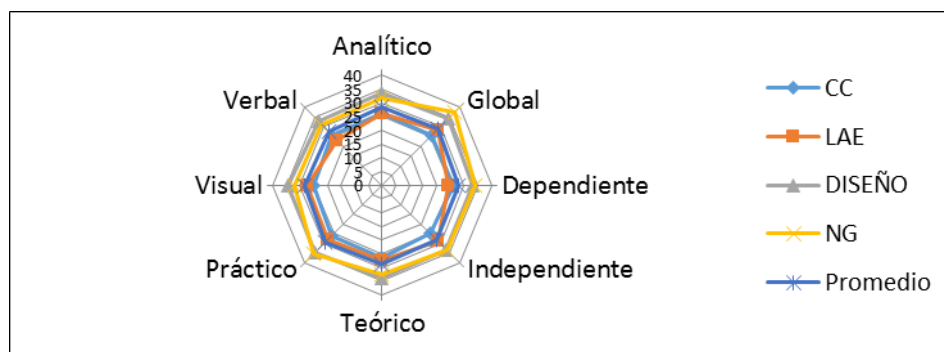


Figura 1. Gráfica de medias del Quiron Test por Licenciatura

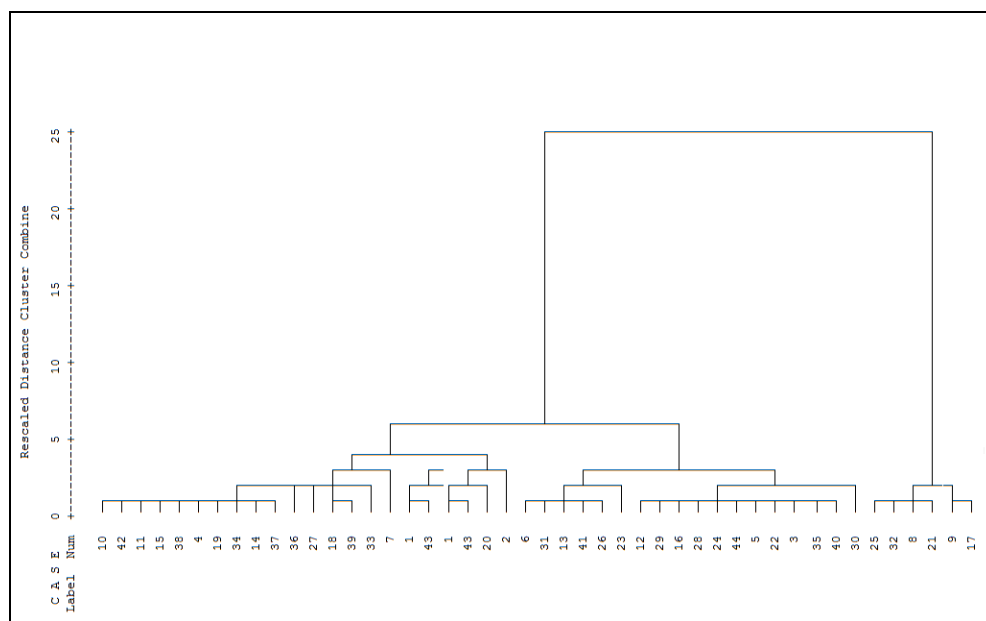
Fuente: Propia investigación

Después, se hizo un análisis por conglomerados jerárquicos para identificar alumnos con preferencias iguales del Quiron Test (Figura 2).

En la figura 2 se muestra que hay diferentes grupos de alumnos con preferencias similares:

- 10-42-11-15-38-4-19-34-14-37
- 6-31-13-41-26
- 12-29-16-28-24-44-5-22-3-35-40
- 25-32-8-21-8-17
- 28-32-8-21

Los alumnos 9-17 son los más distintos a todos.



**Figura 2. Análisis de Conglomerados de los Estilos de Aprendizaje del Quiron Test**

Fuente: Propia investigación

El Quiron-Test fue analizado por género a través de las pruebas U. de Mann-Whitney con ( $\alpha=0.05$ ). La tabla 4 muestra los resultados obtenidos.

**Tabla 4. Pruebas no paramétricas de Estilos de Aprendizaje Quiron-Test por Género**

|                           | Analítico | Global  | Dependiente | Independiente | Teórico | Practico | Visual  | Verbal  |
|---------------------------|-----------|---------|-------------|---------------|---------|----------|---------|---------|
| U de Mann-Whitney         | 181.500   | 187.000 | 203.500     | 165.500       | 199.500 | 195.500  | 221.500 | 212.500 |
| W de Wilcoxon             | 334.500   | 340.000 | 356.500     | 318.500       | 352.500 | 348.500  | 374.500 | 365.500 |
| Z                         | -1.159    | -1.026  | -.628       | -1.544        | -.725   | -.822    | -.193   | -.411   |
| Sig. asintót. (bilateral) | .246      | .305    | .530        | .123          | .469    | .411     | .847    | .681    |

Fuente: Propia investigación

En la tabla 4 no se distinguieron diferencias significativas por Género.

También, el Quiron-Test fue analizado por licenciatura a través de las pruebas Kruskal-Wallis con ( $\alpha=0.05$ ). La tabla 5 muestra los resultados obtenidos.

**Tabla 5. Pruebas no paramétricas de Estilos de Aprendizaje Quiron-Test por Licenciatura**

|               | Analítico | Global | Dependiente | Independiente | Teórico | Practico | Visual | Verbal |
|---------------|-----------|--------|-------------|---------------|---------|----------|--------|--------|
| Chi-cuadrado  | 4.949     | 7.620  | 6.834       | 4.446         | 4.490   | 5.457    | 3.399  | 5.881  |
| Gl            | 3         | 3      | 3           | 3             | 3       | 3        | 3      | 3      |
| Sig. asintót. | .176      | .055   | .077        | .217          | .213    | .141     | .334   | .118   |

Se identificaron diferencias significativas al 10% en los Estilos Global y Dependiente principalmente en Diseño Gráfico y en Negocios Gastronómicos.

### ANÁLISIS DE CORRELACIONES DE SPEARMAN

Los resultados que fueron significativos del análisis de correlación de Spearman ( $\alpha=0.05$ ) se muestran en la tabla 6.

**Tabla 6. Correlaciones de Spearman ( $\alpha=0.05$ )**

| Variables                    | Rho    | Pr>F  | Significancia |
|------------------------------|--------|-------|---------------|
| Edad-Analítico               | 0.310  | 0.041 | *             |
| Edad-Dependiente             | 0.320  | 0.034 | *             |
| Licenciatura-Global          | 0.399  | 0.007 | **            |
| Licenciatura - Independiente | 0.320  | 0.034 | *             |
| Licenciatura -Práctico       | 0.326  | 0.031 | *             |
| Género – Calificación        | -0.461 | 0.002 | **            |

Fuente: Propia investigación

Al analizar los datos de la tabla 5 se destaca que:

- Los alumnos y alumnas de mayor edad tienen mayor puntuación en el Estilo Analítico y en el Dependiente.
- La licenciatura es un factor que influye en la puntuación de los Estilos Global, Independiente y Práctico.
- Las alumnas tienen mayor promedio de calificaciones que los alumnos.

## CONCLUSIONES

- Los objetivos de la investigación se cumplieron.
- El supuesto no se rechaza. Ya que el autorreporte Quiron Test permitió establecer los estilos de aprendizaje de los estudiantes de licenciatura.
- Los alumnos tienen preferencias Globales, Independientes, Prácticos y Visuales.
- No se distinguieron diferencias por género en los Estilos de Aprendizaje.
- Por licenciatura si se distinguieron diferencias en los Estilos Global y Dependiente.
- Los alumnos de Ciencias de la Comunicación (CC) tienen la mayoría de las preferencias distintas a los de las demás licenciaturas.

- Los Estilos de Aprendizaje son un recurso que favorecen el desempeño y aprendizaje de materias e-laringe con modalidad internacional.
- Los alumnos a partir de estudio podrán verse beneficiados ya que identifican sus preferencias de aprender en modalidades a distancia, híbrida o blended.
- Los discentes se verán sensibilizados al conocer sus estilos de aprendizaje. Ya que reconocerán que sus preferencias para aprender son diversas.
- Los Profesores una vez identificados los estilos de aprendizaje, podrán desplegar una serie de estrategias que le permita fortalecer la experiencia de aprendizaje.

## REFERENCIAS

Alonso, C., Gallego D., P. Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Allueva, P.; Bueno, C. (2011). *Estilos de Aprendizaje y Estilos de Pensamiento en Estudiantes Universitarios. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol. 187 - Extra 3 - diciembre (2011) pp 261-266 ISSN: 0210-1963 doi: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3155. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1437/1445>

Anglin, G. (1995). *Instuctional Technology: past, present and future* Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.

Antonio P. 2016. *Relación entre los estilos de aprendizaje y el EGEL-CENEVAL: Caso Texcoco*. Atas: Estilos de aprendizagem: educação, tecnologias e inovação. P. 226-239.

Antonio P. (2015). "Las estrategias de aprendizaje un andamio para un desarrollo compatible" Acta Académica. ALAS 2015. Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología.

Bergsteiner, H., Avery, G.C., and Neumann, R. (2010), 'Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective', *Studies in Continuing Education*, 32, (1), 29-46.

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York: Worth Publishers.

Coffield, F.; Moseley, D.; Hall, E.; Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. Document in Learning Skills Development Agency. LSDA, PP182. Documento obtenido en la suscripción al LSDA. United kingdom. Recuperado de:  
<http://skills.nl/lerenlerennu/bronnen/Learning%20styles%20by%20Coffield%20e.a.pdf>

Deardoff, D. (2006). Identification and Assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*. 10:241

Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.

Felder, M., Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. *Engineering Education* 78(7), 674-681.

Gagné, R.; Glaser, R. (1987). Foundation in learning research. En Gagné, R. (Ed.) *Instructional Technology: Foundation* (1987). USA: LEA Publishers.

García Cué, J. L., Jiménez Velázquez, M.A., Sánchez Quintanar, C. y Gutiérrez Tapias, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Revista Learning Styles Review* 10(10), 65-78.  
Recuperado de <http://www.learningstylesreview.com>

García Cué, J. L.; Jiménez Velázquez, M. A.; Martínez Saldaña, T.; Sánchez Quintanar, C. (Coords.) (2013). *Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*. México: Fundación Colegio de Postgraduados. PP 352.

Garner, I. (2000). Problems and inconsistencies with Kolb's learning styles. *Educational Psychology*, 20(3), 341–348.

Herrmann, N. (1996) *The Whole Brain Business Book*. Columbus, OH: McGraw-Hill Education. PP 334

Honey, P., Munford, A. (1986). *Using your learning styles*. London: Maidenhead, Peter Honey.

Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, USA: McBer.

LeFever, M. (2003). *Estilos de Aprendizaje*. Miami: Patmos

Lozano, A. (2001). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. México: Trillas.

Lozano, A. (2013). *Estilos de Aprendizaje. Una Perspectiva Narrativa*. USA: Lulu Press

Lozano, A., Tijerina, B., García, J. (2016). Implementación del instrumento Quiron test para medir estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado en línea. *Journal Learning Styles*. 9(17), 240-267. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/>

Ocaña J.A. (2010). *Mapas Mentales y Estilos de Aprendizaje*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.

Riding, R., Rayner, S. (1999). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.

Rumiche, R. y Malca, N. (2013). *Los Estilos y Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Académica Española.

Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de Pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós,

Tünnermann, B. C. (2000). *La Educación Superior y los Desafíos del Siglo XXI*, Managua: CIRA.

Tünnermann, B. (2006) *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección Inaugural. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

## **CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES GENERALES**

Por lo que corresponde a los resultados y conclusiones de cada estudio se encontró:

En el capítulo 5. Las opiniones y expectativas acerca de la maestría en competencias educativas van en relación al conocimiento que les proporciono la Universidad del Valle de México Campus Texcoco para la modalidad extramuros Zona Chimalhuacán, información que se fue dosificando según ellos lo requerían en el transcurso de cómo iban cursando su posgrado. En el momento que se instrumentó el “cuestionario sobre el servicio calidad de su maestría”, junto con una pregunta abierta y el cuadro comparativo de aspectos positivos, negativos e interesantes, se develaron situaciones importantes respecto a su ingreso al posgrado y la manera de cómo estaban reestructurando su nueva perspectiva acerca de la maestría que estaban cursando. No obstante que dicho cuestionario se implementó para buscar debilidades en el servicio su perspectiva buscaba mejoras en cuanto a los aspectos curriculares del mismo como son:

1. La posibilidad de implementar una tesis de grado,
2. Incursionar en el aspecto de investigación y
3. Mejorar la calidad de la misma por medio de la evaluación de CENEVAL.

El resultado obtenido con respecto a dichas mejoras dejaron entrever que los aspectos de tesis de grado y la evaluación CENEVAL son aspectos que presentarían un obstáculo para los intereses que persiguen hacia la consolidación de su posgrado, no obstante que algunos de ellos mostraron cierta afinidad a incursionar en los aspectos de investigación como una mejora al servicio del mismo posgrado, incluso proponiendo algunos de ellos participar en talleres, ponencias, asistencia a conferencias de nivel internacional y simposios los cuales les pueden proporcionar una imagen más completa y sólida a este tipo de estudios de posgrado.

Evidentemente un aspecto adicional a mejorar que fue develado en este estudio fue la situación de optimizar el servicio de la parte administrativa que es un factor determinante para los intereses personales de cada estudiante docente que cursa esta maestría dado que no solo les aligera los trámites que deben realizar durante sus estudios, sino que les ayuda a aquellos que tienen apoyo económico por parte del Sindicato Estatal de Maestros para recuperar la inversión económica que ellos están invirtiendo al realizar dichos estudios. Además un aviso hacia la dirección de esta maestría, en el aspecto académico: Cuidar el tipo de enseñanza que están brindando los docentes que participan en este posgrado, dado que los estudiantes docentes esperan una mejor enseñanza académica por parte del profesor que se presenta a darles un curso determinado, entre otras cosas que demuestre sus capacidades y competencias al impartirles los temas o asignaturas y no únicamente les reparta temáticas específicas para que ellos mismos las expongan y establezcan sus propias conclusiones acerca de la temáticas abordadas.

Por otra parte en el capítulo 8 se abordó el aspecto de las conceptualizaciones que se van formando los estudiantes de posgrado de la maestría en educación de en la Universidad el Valle de México. El tema referido aquí fue: **El concepto de calidad educativa entre los estudiantes de posgrado en educación.** Ejercicio abordado desde el concepto teórico de las Representaciones Sociales. La construcción del concepto que tienen los estudiantes de posgrado sobre calidad educativa, se refirió a dos vertientes, uno enfocado a los docentes y otra hacia los alumnos:

1. La primera presentó una preferencia del 81.25 %.
2. La segunda con un 81.75 %.

Este resultado nos llevó a realizar un estudio más profundo de dicho concepto, utilizando la metodología de las representaciones sociales (RS) desarrollando un diagrama concéntrico de dicho concepto.

Haciendo uso de un esquema de asociación de palabras se pudo describir el concepto calidad educativa que manejan. Las palabras que aparecieron en el diagrama concéntrico fueron las siguientes:

Aprendizaje (7), factores (3), nivel (3), conocimiento (2), actitudes (2), contexto (2), cultura (2), mejora (2), continua (2), metas (2) y perfil (2).

El promedio de palabras utilizadas por cada estudiante para construir este concepto fue de 49.7 palabras.

Después de analizar en una tabla las fracciones de texto más importantes de cada concepto, se encontró de manera particular la palabra **desarrollo**, palabra que fue utilizada por 3 informantes del grupo y que no había sido contabilizada para la construcción del concepto calidad, puesto que no estaba en la lista de palabras propuestas. De esta forma se procedió a ampliar el enfoque sobre el concepto calidad educativa. Un reanálisis de la misma tabla nos proporcionó el promedio de palabras utilizadas para la construcción de dichos conceptos junto con el informante que la realizó. De tal forma que se detectan al menos 7 enfoques, donde prevalece el que incluye las palabras (Necesidades-satisfacer-aspiraciones) con un 31.25 %, en segundo lugar el de **desarrollo** con 18.75 % y en un tercer lugar y con bajos porcentajes pero en proporciones iguales a 6.25 %, las palabras **resultados y planes y programas**.

Con estos resultados podemos ver que el docente estudiante de posgrado en base a su experiencia contextual con el servicio educativo que recibe, las temáticas que aborda en las diferentes asignaturas según transita en su posgrado, va reconceptualizando y reinterpretado sus conceptos acerca de la educación que recibe y proporciona en su labor cotidiana, abandonando de manera paulatina aquellos conceptos basados en repetir y operar los planes y programas que le asignan al pie de la letra en busca de resultados netamente numéricos y se nota que está transitando hacia diferentes conceptualizaciones que toman en cuenta las necesidades del estudiante así como el desarrollo que presentan los estudiantes que están siendo educados por ellos.

Finalmente podemos concluir que el concepto calidad educativa es polisémico y manifiesta pluralidad y que efectivamente se puede tener un acercamiento por medio de las Representaciones sociales considerando tanto el aspecto contextual como en el uso del “lenguaje temático”.

En el capítulo 9. Se aborda la situación que presentan los estudiantes de posgrado cuando provienen de las orientaciones de Educación, Tutoría, Dirección y Gestión e innovación Tecnológica, estudiantes docentes que deben recorrer por un bloque común del posgrado donde se cursan asignaturas independientemente de la maestría que están realizando. El desarrollo del estudio se denominó: **Los estilos de aprendizaje del quirón test y su relación con el desempeño académico en e-learning.**

Para este estudio se tomó como referencia el promedio de calificaciones obtenidas en la materia de Técnicas de Comunicación Efectiva, la cual presentó como calificación promedio el dato de 8.94 siendo la calificación mínima de 5 y la máxima de 10. En dicho estudio los alumnos tenían un promedio de edad de 28 años siendo el más joven de 21 años y el mayor de 58 años. El 84 % de los discentes son del género femenino y 6 % del género masculino, lo cual refleja la predominancia del género femenino sobre el masculino en los docentes de educación básica.

Según los datos aportados por Quirón test se puede identificar que los discentes que realizan estudios de posgrado en las orientaciones de Educación, Tutoría, Dirección y Gestión e innovación Tecnológica son: Globales, Dependientes, Prácticos y Visuales. Que efectivamente el autorreporte Quirón Test relaciona el desempeño académico de estudiantes de posgrado bajo la modalidad e-learning. Y que no se distinguieron diferencias significativas por género, las diferencias se distinguieron por calificación en los estilos dependientes e independientes.

Razón por la cual se debe diseñar un plan de acción con aquellos estudiantes que ingresan a la maestría y que rechazan cursar materias en línea. Dato que apoya que dicho rechazo no es otra cuestión que la poca familiaridad que el docente tiene con éste sistema de aprendizaje, situación que es reflejo de utilizarlo poco o

es una competencia que no ha desarrollado en la cotidianidad de su labor educativa diaria.

En el último capítulo de éste trabajo de investigación, se buscó un acercamiento respecto a las posibilidades de aprendizaje diferenciado que pudieran tener los estudiantes docentes de posgrado de la maestría en educación y los estudiantes discentes universitarios bajo la modalidad de e-learning dado la brecha generacional existente entre ambos grupos ante todo por la disparidad de programas educativos que cursaron cada uno de ellos pero que son parte de los planes de educación básica que se están implementando a partir del 2009 y sus modificaciones realizadas en el 2011. Para este caso se utilizó un estudio estadístico que se denominó: **La responsabilidad social y desarrollo sostenible bajo e-learning, su relación con los estilos de aprendizaje de universitarios y su desempeño académico.** La particularidad que también contempla este estudio es que utiliza una asignatura que se desarrolla bajo la modalidad del programa internacional que ofrece la Universidad del Valle de México por formar parte de la red *Laureate* constituida por 75 universidades en todo el mundo, teniendo presencia en 30 países de los cinco continentes contando con más de 800, 000 estudiantes en el mundo. Ofreciendo bajo éste programa internacional el acceso a la Doble titulación, el semestre internacional, un viaje académico internacional, curso corto internacional, curso mixto internacional, certificación internacional y curso internacional en línea (aula internacional). Este último sirvió de sondeo para proponer a los estudiantes docentes de posgrado la posibilidad de una oferta educativa adicional y así mismo darle más soporte al posgrado, asunto que es un pendiente señalado en el capítulo 5 de este trabajo. Además es pertinente señalar que los requisitos señalados en el programa de educación básica del 2009 y 2011 son contemplados en dicho curso, como lo son el de despertar en esta materia en particular bajo la modalidad de e-learning los aspectos de sensibilidad, adaptabilidad, comunicación, entendimiento y trabajo conjunto.

De los resultados obtenidos se observa que el 61% son de género femenino y 39% del masculino.

Primera observación que nos sirve de marco comparativo dado que los grupos de estudiantes docentes en su mayoría predomina el género femenino al menos en el caso de este estudio.

El promedio de edad de los alumnos fue de 20.59 años, el más joven es de 19 años y el mayor es de 24 años. El 50% de los alumnos están inscritos en la carrera de Ciencias de la Comunicación (CC), el 18.2% en la Licenciatura en Administración de empresas (LAE), 22.7% en Diseño Gráfico y 9.1% en Negocios Gastronómicos. El 97.7% cursan el 6º semestre y el 2.3% el 8º semestre.

Segunda aportación, dado que los alumnos docentes que ingresan al posgrado provienen actualmente de diferentes preparaciones (han tenido que moverse hacia las modalidades educativas debido a la situación prescriptiva de titulación) situación que no deja de influir en la preparación previa que han recibido.

El promedio de calificaciones de los alumnos fue de 8.98 con una mínima de 7.40 y máxima de 9.80. El 95.5% de los alumnos son solteros y el 4.5% casados.

Esta tercera aportación es reveladora en parte debido a que el promedio de calificaciones es ligeramente superior tanto en promedio como en las calificaciones mínima y máxima de este grupo de estudiantes respecto al grupo de docentes en el que el promedio obtenido fue de 8.94 y la calificación mínima fue de 5 y 10 la máxima.

Los resultados después de realizar el análisis estadístico correspondiente mostro que los estudiantes discentes universitarios que cursan la asignatura de responsabilidad social en el aula internacional tiene las siguientes preferencias: Globales (29.27), Independientes (28.25), Prácticos (29.39) y Visuales (28.30), mostrando coeficientes de variación (C.V.) con variabilidad media, lo que quiere decir que los alumnos contestaron de diversa forma cada uno de los ítems. Así el autoreporte de Quirón test constata lo siguiente:

- Los alumnos de Ciencias de la Comunicación (CC) tienen la mayoría de las preferencias distintas a los de las demás licenciaturas.
- Los alumnos de Licenciatura en Administración de Empresas y de Diseño Gráfico tienen las mismas preferencias.

- Los alumnos de todas las licenciaturas son prácticos.

Sin embargo un análisis más completo mostró un dato adicional sobre los estudiantes en Ciencias de la Comunicación, que es el siguiente: Son analíticos (25.91), dependientes (26.18), prácticos (26.36) y verbales (25.86). Y que comparativamente con los discentes que realizan estudios de posgrado en las orientaciones de Educación, Tutoría, Dirección y Gestión e innovación Tecnológica estos muestran ser: Globales (37.05), dependientes (35.31), prácticos (36.05) y visuales (35.84).

También los datos correlacionales mostraron que:

Los alumnos y alumnas de mayor edad tienen mayor puntuación en el Estilo Analítico y en el Dependiente.

- La licenciatura es un factor que influye en la puntuación de los Estilos Global, Independiente y Práctico.
- Las alumnas tienen mayor promedio de calificaciones que los alumnos.

Mostrando en parte que al menos una de las razones del rechazo hacia las asignaturas en línea puede deberse más al factor dependencia-independencia que tienen los docentes de posgrado que a la licenciatura de la cual provienen o a los contenidos de la asignatura y que es muy probable que acelerando este proceso por medio de una capacitación previa se pueda realizar rápidamente la adaptación hacia las modalidades e-learning.

De esta forma implementando un curso o asignatura referente al uso de plataformas se estará incursionando de manera más accesible hacia las exigencias de las nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje cumpliendo con las expectativas de los docentes estudiantes de posgrado.

Por lo que respecta a las opiniones de los docentes se captó la esencia sobre el servicio que esperan de la Universidad del Valle de México. Un servicio que responda de manera rápida a los requerimientos diversos; en este caso información inmediata para trasladarla a sus autoridades respectivas (el sindicato de maestros del sector estatal), así como también el cumplimiento puntual de las

características que tienen los docentes que se presenten a realizar el proceso de enseñanza de los docentes alumnos de posgrado.

Aunque las causas por la que asisten a la maestría serán del mismo índole, actualización, trayecto formativo y superación personal según los grupos que realicen los estudios de posgrado, se espera que predomine la preferencia de superación personal en tiempos futuros debido a las mejoras realizadas en el servicio. Para este caso el posgrado incorporara de manera progresiva las opciones del programa internacional de la Universidad del Valle de México que incluyen: la Doble titulación, semestre internacional, viaje académico internacional, curso corto internacional, curso mixto internacional, certificación internacional y la modalidad del curso internacional en línea (aula internacional) estudio con el que se inició esta propuesta.

Por otra parte no olvidar que las asignaturas a proponer deben ser revisadas minuciosamente por parte de la dirección de la maestría y utilizar los argumentos pertinentes para que estos estén al nivel de aula internacional.

Los dos estudios relativos a estilos de aprendizaje fueron estudios pioneros que servirán para incluir características que sirvan a los estudiantes docentes del posgrado e implementar modalidades de mejora y adaptaciones pertinentes en todas asignaturas del programa completo del posgrado, sea cual sea la orientación: Educación, Tutoría, Dirección y Gestión e innovación Tecnológica u Competencias.

## REFERENCIAS

Abric, J. C. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. *Prácticas sociales y representaciones sociales*. México: Ediciones Coyoacán.

Alonso, C., Gallego D., P. Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Alonso, C., Gallego D., P. Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Allueva, P.; Bueno, C. (2011). *Estilos de Aprendizaje y Estilos de Pensamiento en Estudiantes Universitarios. Aprender a Aprender y Aprender a Pensar*. Revista ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura. Vol. 187 - Extra 3 - diciembre (2011) pp 261-266 ISSN: 0210-1963 doi: 10.3989/arbor.2011.Extra-3n3155. Recuperado de: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/1437/1445>

Anglin, G. (1995). *Instuctional Technology: past, present and future* Englewood, CO: Libraries Unlimited, Inc.

Antonio P. 2016. *Relación entre los estilos de aprendizaje y el EGEL-CENEVAL: Caso Texcoco*. Atas: Estilos de aprendizagem: educação, tecnologias e inovação. P. 226-239.

Antonio P. (2015). "Las estrategias de aprendizaje un andamio para un desarrollo compatible" Acta Académica. ALAS 2015. Costa Rica: Asociación Latinoamericana de Sociología.

ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*. México: ANUIES.

Arias Murillo (2007), "Educación en la globalización: un cambio en perspectiva", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y juventud*, 5 (1), pp. 1-18.

Arocho, W. R. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades Investigativas en Educación, San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica*, 10(1), 1-28.

Belk, S.S. y Snell, W. E. (1987). Beliefs About Women. Components and Correlates. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 4, 403.

Berelson, B. (1967). Content analysis, en Lindzey: *Handbook of Social Psychology*. Tomo I. New York, Lindzey. Citado en Lopez N. F. 2002. El análisis de contenido cómo método de Investigación. *Revista de Educación*, 4, 167.

Bergsteiner, H., Avery, G.C., and Neumann, R. (2010), 'Kolb's experiential learning model: critique from a modelling perspective', *Studies in Continuing Education*, 32, (1), 29-46.

Bjork, E. L., & Bjork, R. A. (2011). Making things hard on yourself, but in a good way: Creating desirable difficulties to enhance learning. In M. A. Gernsbacher, R. W. Pew, L. M. Hough, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Psychology and the real world: Essays illustrating fundamental contributions to society* (pp. 56-64). New York: Worth Publishers.

BM. (2000). *La educación superior en los países en desarrollo: peligro y promesas*. Washington.

Bonal, Xavier (2009), "La educación en tiempos de globalización", *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 30, No. 108, octubre, p. 653-671.

Botía, A. B. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.

Brunner, José Joaquín. (1999). "Los Nuevos Desafíos de la Universidad" Educyt. Revista Electrónica de Educación, Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, núm. 91, septiembre

Brunner, J.J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.

Castañeda, S. A., Castillo R. R., y Moreno F. X. I. (2003). *La UPN y la formación de maestros de educación básica*. Cuadernos de Discusión 15, SEP. Ed. Secretaria de educación Básica y normal.

Coffield, F.; Moseley, D.; Hall, E.; Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. Document in Learning Skills Development Agency. LSDA, PP182. Documento obtenido en la suscripción al LSDA. United kingdom. Recuperado de:  
<http://skills.nl/lerenlerennu/bronnen/Learning%20styles%20by%20Coffield%20e.a.pdf>

*Curso Básico de Formación Continua Para Maestros en Servicio: El enfoque por Competencias*. Secretaria de Educación Pública. 2009.

Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Ediciones Destino.

Delors, J.et. al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Ed.: Ediciones UNESCO.

Deardoff, D. (2006). Identification and Assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*. 10:241

Dunn, R., Dunn, K. (1978). *Teaching Students through their Individual Learning Styles: A practical approach*. New Jersey: Prentice Hall.

Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*, segunda reimpresión, Ed. Fondo de Cultura Económica.

Escudero, J. M. (2002). La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?, Barcelona: Ariel.

Faure, E. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, Ed. Alianza Editorial, S.A.

Felder, M., Silverman, L. (1988). Learning and Teaching Styles. *Engineering Education* 78(7), 674-681.

Fernández Aguayo, Sergio (2007) “La educación en tiempos de globalización”, Discurso de inauguración del año académico en la Escuela de Educación”.

Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Massachussetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Furnham, A. y Henderson, M. (1983). *Lay theories of delinquence*. European Journal of Social Psychology, 13, 107.

Gagné, R.; Glaser, R. (1987). Foundation in learning research. En Gagné, R. (Ed.) *Instructional Technology: Foundation* (1987). USA: LEA Publishers.

Gamboa H. J. I. (Sin fecha). *Las misiones culturales*. Recuperado de:  
[www.comie.org.mx/congreso/.../v09/.../PRE1178909741.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/.../v09/.../PRE1178909741.pdf)

Gómez, E. 2013. *Lázaro Cárdenas y la educación socialista en México (1934 - 1940)*. En <http://impulsoinformativo.net/2013/05/30/lazaro-cardenas-y-la-educacion-socialista-en-mexico-1934-1940/>

García Culé, J. L. (2006). *Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, Madrid, España.

García Cué, J. L., Jiménez Velázquez, M.A., Sánchez Quintanar, C. y Gutiérrez Tapias, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Journal of Learning Styles* 10(5), 65-78. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/index.php/jls/article/view/116>

García Cué (2013). *Estilos de Aprendizaje*. Capítulo 1. En García Cué, J. L.; Jiménez Velázquez, M. A.; Martínez Saldaña, T.; Sánchez Quintanar, C. Coords.) (2013). *Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*. México: Fundación Colegio de Postgraduados. PP 352.

García Cué, J. L.; Jiménez Velázquez, M. A.; Martínez Saldaña, T.; Sánchez Quintanar, C. (Coords.) (2013). *Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*. México: Fundación Colegio de Postgraduados. PP 352.

García Cué, J.L.; Jiménez, M.A., Grajeda, A. (2016). *Análisis de los Estilos de Aprendizaje de Discentes en un Curso de Postgrado en b-learning*. VII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Livro Atas. Instituto Politécnico de Braganza. ISBN: 978-972-745-205-7. Recuperado en:  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/12934>

Garner I (2000). Problems and inconsistencies with Kolb's learning styles. *Educational Psychology*, 20(3), 341–348.

Guild, P., Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.

Gutiérrez-Tapias, M.; García-Cué, J.L.; Santizo-Rincón, J.A.; Alonso, G.; C.M.; Arranz-de Dios, M.S. (2011). Estudio comparativo de los estilos de aprendizajes del alumnado que inicia sus estudios universitarios en diversas facultades de Gibbons, M. (1980). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Washington: The World Bank.

Gutiérrez Tapias, M., García Cué J. L., Melaré Vieyra Barros, D. (2012). Estilo de las variables que influyen en los Estilos de Aprendizaje de diferentes grupos de grado de magisterio de la Universidad de Valladolid, España. *Revista Learning Styles Review*. 10(10), 55-64. Recuperado de <http://www.learningstylesreview.com>

Gutiérrez-Tapias, M.; García-Cué, J.L. (2014). Análisis de dos instituciones de educación superior que incorporan al proceso formativo estrategias didácticas y estilos de aprendizaje. *Journal of Learning Styles* No.13 Vol. 7. ISBN 2332-8533 pp. 45-63. Recuperado en: <http://learningstyles.uvu.edu>.

Herrmann, N. (1996) *The Whole Brain Business Book*. Columbus, OH: McGraw-Hill Education. PP 334

Herzlich, C. (1979). La representación social, sentido y concepto. En: Moscovici, S. (Comp.). *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Ed. Planeta.

Herrmann, N. (1996). *The Whole Brain Business Book*. Columbus, OH: McGraw-Hill Education. PP 334

Honey, P., Munford, A. (1986). *Using your learning styles*. London: Maidenhead, Peter Honey.

Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, USA: McBer.

Ibañez, T. (1988). Representaciones sociales: Teoría y métodos En: *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, Ed. Sendai.

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América (IEESA). ¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos?, La formación docente en México, 1822-2012, <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico-18222012.pdf>

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: Moscovici, S. (Comp.). *Psicología Social II*. Barcelona: Ed. Paidós.

Kolb, D. (1976). *The Learning Style Inventory: Technical Manual*. Boston, USA: McBer.

Kovacs, K. (1985). *La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)*. COLMEX. pp. 265-266. Consultado en línea en: [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/HN3UF4RHV59NXSK1YPH42JLSLUVTYG.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HN3UF4RHV59NXSK1YPH42JLSLUVTYG.pdf)

Koselleck, R. (1967). Historia de los conceptos, consultado en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/abellan/investigacion/historiapdf/historiaconceptosrkoselleck..pdf>, el 23 de abril de 2105.

Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer*, 27-45. Consultado en <http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=koselleck+%2B+historia+de+los+conceptos&lr=>, el 24 de abril de 2015.

Levy, D. (1986). *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance*. Chicago. Ed.: University of Chicago Press.

Lopez, E.M.A y Verdugo, Q.J. (2006). *La influencia del Plan de Once Años en la educación primaria en Sinaloa, 1958-1964*. En: [http://historia.uasnet.mx-/rev\\_clio/Revista\\_clio/Revista35/3\\_Plan\\_LopezVerdugo.pdf](http://historia.uasnet.mx-/rev_clio/Revista_clio/Revista35/3_Plan_LopezVerdugo.pdf)

Loo, C.C. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Loyo, A. (1991). *Los ámbitos de negociación del magisterio en Negociación y conflicto laboral en México*. FLACSO. México. 1991. pp. 23-28.

Lozano, A. (2001). *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. México: Trillas.

LeFever, M. (2003). *Estilos de Aprendizaje*. Miami: Patmos

Lozano, A. (2013). *Estilos de Aprendizaje. Una Perspectiva Narrativa*. USA: Lulu Press

Lozano-Rodriguez, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Distrito Federal, México: Trillas.

Lozano, A., Tijerina, B., García, J. (2016). Implementación del instrumento Quiron test para medir estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado en línea. *Journal Learning Styles*. 9(17), 240-267. Recuperado de <http://learningstyles.uvu.edu/>

Luengo, G. E. (2003). *Tendencias de la Educación Superior en México: Una lectura desde la perspectiva de la complejidad*. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Bogotá, junio, p. 1-65.

Malagón, P.L.A. (2007). *Currículo y pertinencia en la educación superior*. Bogota. Ed. Cooperativa Editorial Magisterio. En: <http://books.google.com.mx/books?id=esWjlSNLckYC&pg=PA54&lpg=PA54&dq=Yarzabal+1997&source=bl&ots=5jjKf4yElp&sig=KFnJuTR2GYselbKdz6HM0lhZ0w&hl=es419&sa=X&ei=ZgZ6VluHMcSpNv3cgOgO&ved=0CB4Q6AEwAg#v=onepage&q=Yarzabal%201997&f=false>

Martín, A. y Rodríguez, A. (1989). La explicación ingenua del delito en policías jueces y funcionarios de prisiones. *Revista de estudios Penitenciarios*, 241, 19.

Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México. ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? Las políticas de financiamiento de la Educación superior en los noventa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477-500.

Melare, D. (2013). *Estilos de Espacio Virtual*. Capítulo 4. En García Cué, J. L.; Jiménez Velázquez, M. A.; Martínez Saldaña, T.; Sánchez Quintanar, C. (Coords.) (2013). *Estilos de Aprendizaje y otras perspectivas pedagógicas del siglo XXI*. México: Fundación Colegio de Postgraduados. PP 352.

Mercado C. E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512.

*Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de las competencias del maestro de educación básica*. Secretaria de Educación Pública, Octubre 2009.

Mora, F. J. (2012). *Los maestros y la práctica de la educación socialista*. Universidad Pedagógica. Bogotá. Colombia. pp. 133- 162. En: [http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18\\_1/apache\\_media/I5YCMGUKEXF5674EN88IS6NL25Y8X\\_A.pdf](http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/I5YCMGUKEXF5674EN88IS6NL25Y8X_A.pdf)

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Nativos e inmigrantes digitales en: Prensky Mark (2007), *On the Horizont*, NCB University Press, vol.9, núm. 5, october.

Ocaña J.A. (2010). *Mapas Mentales y Estilos de Aprendizaje*. Alicante, España: Editorial Club Universitario.

OCDE. (1997). *Reseña de las políticas de educación superior en México*. París.

Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México, Ed.: Fondo de Cultura Económica.

Paéz, D. (Comp). (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Ed. Fundamentos, Madrid, España.

Perera, P. M. (2003). A propósito de las representaciones sociales apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/02P075.pdf>

Postulados orientadores y visión al año 2020 del Sistema de Educación Superior. en ANUIES (2000). *La Educación Superior en el siglo XXI; líneas estratégicas de desarrollo: una propuesta de la ANUIES*. México: ANUIES.

Pozo, J.I. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Ed. Morata.

Pozo, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

Pozo, J.I. (2008). *Aprendices y Maestros*. Madrid: Ed. Alianza.

Riding, R., Rayner, S. (1999). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton Publishers.

Robles, S. M. (2012). El Desarrollo de competencias docentes en la educación normalista para impactar en la educación básica. *Revista electrónica de Divulgación de la Investigación*. Vol.2, Diciembre-Mayo.

Rodrigo M.J.; Rodríguez y Marrero J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Ed. Visor.

Rodríguez, S. *Agora digital*, ISSN-e 1577-9831, Nº. 2, 2001 (Ejemplar dedicado a: Los retos de la Orientación en el Sistema Educativo), consultado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18099> , el 23 de abril de 2015

Rouquette, M. L. (2010). La teoría de las representaciones sociales hoy: esperanzas e impases en el último cuarto de siglo (1985-2009). Artículo traducido por Juana Romero. Universidad Autónoma Metropolitana. *Polis* 6, (1), 133-140.

Rumiche, R. y Malca, N. (2013). *Los Estilos y Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Editorial Académica Española.

Rubia, F. 2007. *El cerebro nos engaña*. Madrid: Ed. Ediciones Temas de Hoy.

Ruiz, G. B., (Sin fecha). *Justo Sierra y la Escuela de Altos Estudios*. En [ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/3539](http://ru.ffyl.unam.mx:8080/jspui/handle/10391/3539)

Sá, C. (1996). *Núcleo central das representacoes sociais*. Ed. Editora Vozes, Petrópolis, R: J: Brasil.

Schwartz, D. L., Lin, X., Brophy, S., & Bransford, J. D. (1999). *Hacia el desarrollo de diseños flexiblemente adaptativos. Teorías y modelos de diseño instruccional: Un nuevo paradigma de teoría de la instrucción*. Vol. II. Mahwah, Nueva Jersey. Ed.: Lawrence Erlbaum Associates.

Schmelkes, Sylvia (2002), "Los valores de la educación en el nuevo milenio", Conferencia presentada en el Primer Congreso de Egresados de la Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey, agosto, p. 1-15.

Steffen V. J. y Eagly, A.H. (1985). Implicit Theories About Influence Style: The Effects of Status and Sex. *Personality and Social Psychology. Bulletin*, 11(2), 195.

Sternberg. R.J. 1985. Implicit Theories of Intelligence, Creativite and Wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607.

Sternberg, R. J. (1999). *Estilos de Pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós,

Tapias, M. (2012). Estilos de Aprendizaje y Estrategias de Aprendizaje: Un estudio en discentes de postgrado. *Revista Learning Styles Review* 10(10), 65-78.  
Recuperado de <http://www.learningstylesreview.com>

UNESCO, (1998). *Declaracion mundial sobre la educacion superior en el siglo XXI: Visión y acción*. En: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Francia.

UNESCO. 1998. *La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y (Documento de Trabajo)*. París: UNESCO.

Villar, L.M. Coord. (1994). *Manual de Entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas*. Barcelona: PPU.

Venezuela, México y España. *Revista de Estilos de Aprendizaje (Learning Styles Review)* No.7 Vol. 4. ISBN 1988-8996 pp 35-62 Recuperado en:  
<http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/espanol/>

Tünnermann, Carlos, “El rol del docente en la educación superior del siglo XXI”, pp. 1- 16.

Tünnermann, B. C. (2000). *La Educación Superior y los Desafíos del Siglo XXI*, Managua: CIRA.

Tünnermann, B. (2006) *Pertinencia y calidad de la educación superior*. Lección Inaugural. Universidad Rafael Landívar. Guatemala.

## ANEXOS.

### Anexo 1.

#### Pregunta abierta sobre el programa de maestría y cuadro comparativo de aspectos positivos y negativos e interesantes del mismo.

##### Documento 1.

¿Cómo les gustaría que fuera el programa de la maestría? Carezco de elementos para saber si el programa es suficiente o no ya que desde que iniciamos se pidió nos dieran la información al respecto y nos contestaron que no tenían toda la tira de materias que conforman la maestría. No puedo juzgar si el programa es adecuado o le haría falta incluir materias de investigación por ejemplo, o de alguna que favorezca la intencionalidad de la maestría.

| POSITIVO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | NEGATIVO                                                                                                                                                                                                                         | INTERESANTE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Aprender de mis compañeros</li><li>• Retomar el hábito de estudio</li><li>• Actualización tecnológica al conocer nuevos programas de computación</li><li>• Actualizarme</li><li>• Manejo y desarrollo de competencias docentes.</li><li>• Realización de proyectos diversos</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• El descuido de la Administración hacia la modalidad extramuros.</li><li>• El abuso de alguna técnica de enseñanza por parte de la 1ª profesora. TODO FUE EXPOSICIÓN DE ALUMNOS</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Muy interesante el acceder a programas nuevos de computación y la manera de aplicarlo en nuestras instituciones educativas.</li><li>• Clarificar conceptos filosóficos y sociológicos que despierten mi conciencia hacia mi responsabilidad ante la sociedad.</li><li>• El dato de que el bien común es el 50+1 y no el total.</li></ul> |

## Anexo 2.

Pregunta abierta sobre el programa de maestría y cuadro comparativo de aspectos positivos y negativos e interesantes del mismo.

### Documento 2.

¿CÓMO ME GOSTARÍA QUE FUERA EL PROGRAMA DE UNA MAESTRÍA?

QUE SE INTEGRARA COMO PARTE DEL CURRÍCULO, LA ASISTENCIA A CONFERENCIAS DE NIVEL INTERNACIONAL, PONENCIAS, TALLERES, INTERCAMBIOS, SIMPOSIO, ETC.

| POSITIVO                                                                                                                                                                                                                                                                                       | NEGATIVO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | INTERESANTE.                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>HE MOVILIZADO MIS CONOCIMIENTOS</p> <p>PUEDO PONER EN PRÁCTICA LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS SOBRE TIC'S TANTO EN LOS PROYECTOS DE MAESTRÍA COMO EN MI PRÁCTICA COTIDIANA.</p> <p>MI CRITERIO Y OBJETIVIDAD CON RESPECTO A MI QUEHACER EDUCATIVO SE HA PROFUNDIZADO Y SE HA REPLANTEADO.</p> | <p>ALGUNAS INFORMACIONES NO HAN SIDO COMUNICADAS EN TIEMPO Y FORMA SOBRE TODO AL INICIO DONDE CONSTANTEMENTE SE CAMBIA LA FECHA DE INICIO DE LA MAESTRÍA.</p> <p>TAMPOCO SE NOS INFORMÓ A TIEMPO SOBRE LA FACTURA GLOBAL, LA CUAL NO SE PUDO EXPEDIR POR CUESTIONES DE HACIENDA PERO QUE NOS TERMINÓ PERJUDICANDO PUES PERDIMOS EL APOYO DEL SINDICATO POR FALTA DE INFORMACIÓN.</p> <p>TUVIMOS UN DOCENTE QUE SOLO REPARTIÓ TODOS LOS TEMAS A VER EN LA MAESTRÍA Y FUE POCO FRUCTIFERO EN CUENTAS DE APRENDIZAJE.</p> | <p>DEFINITIVAMENTE EL TIPO DE INFORMACIÓN QUE SE RECIBE EN ESTOS ESPACIOS DE APRENDIZAJE SON DE OTRO NIVEL</p> <p>ME MOTIVA A SEGUIR APRENDIENDO, A QUERER SABER MAS.</p> <p>A SER CONSCIENTE Y REFLEXIVA DE LO QUE SE Y SOBRE TODO DE LO QUE NO SE.</p> |