



Volumen 7, Número 49

Enero-Junio, 2018

Editorial

Eloísa Alcocer Vázquez
Alberto Cisneros Concha
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Artículos

Percepción sobre competencias digitales docentes en profesores universitarios

Keren Lizbeth Robles Amavizca, Joel Angulo Armenta
Instituto Tecnológico de Sonora, México..... 7

Necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual en profesores universitarios en México

Natividad Guadalupe Cortaza López, Silvia Patricia Aquino Zúñiga, Verónica García Martínez,
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México..... 14

Calidad y educación: el clima organizacional como factor en el éxito de la gestión universitaria

María del Carmen Alonzo Godoy, Rogelio Daniel Bote Caamal, Elia Esperanza Ayora Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán, México..... 26

Perspectiva temporal hacia el futuro y rendimiento académico en estudiantes universitarios

Laura Fernanda Barrera Hernández, Mirsha Alicia Sotelo Castillo, Javier José Vales García, Dora
Yolanda Ramos Estrada
Instituto Tecnológico de Sonora, México..... 37

Características socioeconómicas y expectativas educativas de aspirantes a la Licenciatura en Enfermería

Saydi Paloma Santoyo Fuentes, Dallany Trinidad Tun González, Lucy Minelva Oxté Oxté
Universidad Autónoma de Yucatán, México..... 45

Reflexiones

Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje Juan Pablo Paneiva Pompa, Liliana Bakker, Josefina Rubiales IPSIBAT, CONICET, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar de Plata, Argentina.....	55
La interculturalidad en la educación superior Violeta González Martín Escuela Normal Rodolfo Menéndez de la Peña.....	65
Gestión escolar de proyectos en educación básica: semejanzas de enfoques en Latinoamérica Enrique Pecero Covarrubias Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.....	73

<http://www.educacionyciencia.org>

educación.ciencia@correo.uady.mx

EQUIPO EDITORIAL

Dra. Eloísa Alcocer Vázquez
Directora

Dr. Pedro Sánchez Escobedo
Editor científico

Dr. Israel Alberto Cisneros Concha
Editor de producción

MINE. Hugo Salvador Flores Castro
Editor de innovación

Br. José Luis Erosa Marfil
Diseño de portada

CONSEJO EDITORIAL

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Universidad Autónoma de Baja California

Dra. Silvia Joaquina Pech Campos
Universidad de Castilla-La Mancha

Dra. Liz Hollingworth
University of Iowa

Dr. Pascal Lafont
Universidad Paris-Est Créteil Val de Marne

Dra. Mariela Sonia Jiménez Vázquez
Universidad Autónoma de Tlaxcala

Mtra. Hilda Marisela Partido Calva
Universidad Veracruzana

Dra. Leticia Pons Bonals
Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Edith Cisneros Cohernour
Universidad Autónoma de Yucatán

Dr. Pedro José Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Dra. Zoia Bozu
Universidad de Barcelona

Dr. Rubén Comas Forgas
Universidad de las Islas Baleares

Dr. Javier José Vales García
Instituto Tecnológico de Sonora

Mtra. Elizabeth Narváez Cardona
Universidad Autónoma de Occidente

Dra. María Isabel Ocampo Tallavas
Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca

EDITORIAL

ELOÍSA ALCOCER VÁZQUEZ
 Universidad Autónoma de Yucatán, México
 eloisa.alcocer@correo.uady.mx

ALBERTO CISNEROS CONCHA
 Universidad Autónoma de Yucatán, México
 alberto.cisneros@correo.uady.mx

El número 49 de la revista de *Educación y Ciencia* presenta cinco estudios que cubren a los principales actores principales del ámbito universitario: los profesores, los estudiantes y la misma institución. Se complementan con tres discusiones que abordan y reflexionan temáticas actuales del ámbito educativo.

En primer lugar, la necesidad de formación de profesores del nivel superior es una constante en las investigaciones del ámbito educativo universitario. Este número retoma la importancia del desarrollo de competencias digitales y las enfoca en el campo de la enseñanza universitaria. La investigación de Robles y Ángulo identificó la percepción que tienen los profesores universitarios acerca de sus competencias digitales más desarrolladas, permitiendo una reflexión acerca de las necesidades de capacitación que los profesores de nivel superior requieren para complementar su práctica docente.

A la temática anterior, se suman las necesidades de formación de los profesores universitarios en cuanto al tema de la inclusión y la no discriminación. El estudio de Cortaza López, Aquino Zúñiga y García Martínez enfocan el estudio en la situación que experimentaron los profesores al tener estudiantes con discapacidad visual. Así, el estudio es una llamada de atención al tema de inclusión educativa en las universidades del país, ya que los resultados demuestran que los profesores no cuentan con las herramientas necesarias para hacer adaptaciones curriculares y desconocen los recursos tecnológicos disponibles que los puedan apoyar ante situaciones similares. Las conclusiones a las que llegan las autoras son significativas porque marcan necesidades de formación a cubrir en corto y mediano plazo.

Alonzo Godoy, Bote Caamal y Ayora Herrera presentan una temática de actualidad que está modificando pautas y prácticas en las instancias educativas como son los procesos de acreditación de calidad. Los autores exploran la importancia del clima organizacional como uno de los factores significativos en la medición de la calidad, debido a que el comportamiento del trabajador y los resultados que este genere están permeados por la percepción que tiene de su ámbito de trabajo. Los autores dejan en claro que las funciones gerenciales y de administración tienen que mirar elementos psicológicos y humanos para generar ambientes de trabajo positivos, que estarán en relación directa con la calidad educativa que se anhela en las instituciones educativas.

En el siguiente artículo, Barrera, Sotelo, Vales y Ramos muestra la influencia positiva que existe entre la perspectiva de tiempo hacia el futuro y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. La perspectiva temporal hacia el futuro es un constructo cognitivo que lleva al individuo a imaginar metas, y por consiguiente, trazar planes para cumplirlas. Los investigadores se inscriben dentro de un cuerpo de estudios relacionados para corroborar que existe una relación directa y positiva entre los objetivos y planes mentales a futuro que se traza el individuo y sus resultados en el ámbito académico. Esta información resulta relevante para los centros de orientación y tutoría dentro de las universidades, ya que, como el artículo indica, el estudiante que imagina un futuro, se siente motivado a cumplir con las obligaciones del medio académico inmediato.

Del mismo modo, Santoyo, Tun y Oxté abordan un tema importante para los perfiles de ingreso a los programas educativos de licenciatura, puesto que determinan las características socioeconómicas y de expectativas educativas de aspirantes a la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán. Destaca entre sus resultados que una gran parte de la población de estudio tiene intenciones de cursar su licenciatura en la Universidad Autónoma de Yucatán, no obstante, el factor económico se convierte en un aspecto que obstaculiza el trayecto formativo de los mismos; por lo que se pone de relieve la importancia de que las instituciones educativas establezcan mecanismos de apoyo que minimicen el impacto del factor económico como una limitación para que el estudiante pueda cursar sus estudios universitarios.

Paneiva, Bakker y Rubiales reflexionan acerca de la importancia del clima áulico, mediante el análisis de diversas aportaciones teóricas y conceptuales del tema, resaltando la necesidad de contribuir en las variables sociales, emocionales y físicas como detonantes de un clima áulico favorable y sus repercusiones en el aprendizaje del alumno. Este estudio aporta al reconocimiento de las ventajas de este

constructo, de manera que hace un llamado a que los docentes se interesen en favorecer un clima aúlico óptimo en sus clases acorde a las necesidades que presentan sus estudiantes.

Seguido de esta reflexión, se encuentra el artículo de González Martín sobre las escuelas normales interculturales en el país. El análisis de la González Martín es relevante para poner en discusión el tema de la interculturalidad, su importancia y las acciones que se han llevado a cabo para formar maestros en esta área. El artículo permite al lector hacer una primera evaluación del tema y hacer un balance entre las fortalezas y debilidades de los programas de gobierno con los que se cuenta al momento. De igual manera, este análisis llega en un tiempo oportuno en las discusiones de las políticas educativas del país ya que es un tema sustancial del debate educativo en los próximos años.

Por último, Pecero completa el número 49 de la revista al revisar acerca de la gestión escolar en México, de manera que sus conclusiones marcan una pauta importante para continuar desarrollando estudios que permitan profundizar en este tema en México y en Latinoamérica, a fin de seguir abonando a las prácticas de gestión actuales y contrastando con las nuevas definiciones que surgen acerca de este tema en el contexto mexicano.

Como puede observar el lector, el número 49 retoma temas significativos para nuestros contextos educativos y nos da pautas y perspectivas para continuar con el debate. El equipo editorial de la revista espera la retroalimentación de ustedes, nuestros lectores, así como sus contribuciones para continuar con el debate y las recomendaciones que inciden en nuestra práctica diaria dentro de las instituciones educativas.

PERCEPCIÓN SOBRE COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES EN PROFESORES UNIVERSITARIOS PERCEPTION ON DIGITAL TEACHING COMPETENCES IN UNIVERSITY PROFESSORS

KEREN LIZBETH ROBLES AMAVIZCA
Instituto Tecnológico de Sonora, México
juampi_paneiva@hotmail.com

JOEL ÁNGULO ARMIENTA
Instituto Tecnológico de Sonora, México
joel.angulo@itson.edu.mx

Cómo citar este artículo: Robles Amavizca, K. L., Ángulo Armiента, J. (2018). Percepción sobre competencias digitales docentes en profesores universitarios. *Educación y ciencia*, 6(49), 7-13.

Recibido: 29 de junio de 2017; **aceptado para su publicación:** 17 de enero de 2018

RESUMEN

Se realizó un estudio cuantitativo transeccional de tipo explicativo y un diseño no experimental. El objetivo se orientó a identificar la percepción de los profesores universitarios acerca de su competencia digital docente y a establecer si existen diferencias significativas en las competencias digitales docentes en los profesores según el sexo y la edad. La muestra se conformó por 285 profesores de 12 universidades del sur del estado de Sonora, México. El instrumento que se aplicó tuvo como base las dimensiones sobre competencias digitales docentes propuestas por el Modelo de competencias TIC de Red Enlaces del Ministerio de Chile (2007). Los resultados obtenidos fueron que los profesores se perciben más aptos en las dimensiones de Pedagógica y Gestión.

Palabras clave: competencia docente, Tecnologías de la Información y Comunicación, educación superior, profesores universitarios

ABSTRACT

A study from a quantitative approach, and through cross-sectional, of explanatory type and non experimental design was conducted. The object was geared towards identifying the perceptions of academic teachers about their own teaching and skills to establish if significant differences existed about the presence of digital teaching skills according to the sex and age. The sample was composed of 285 teachers from 12 universities in southern Sonora, Mexico. The instrument, which was applied, was based on dimensions about teaching digital skills from ICT Model of Chilean Ministry. Pedagogical and Management dimensions (2007). The results obtained were that teachers perceived that they are more qualified in Pedagogical and Management dimensions.

Keywords: teaching skills, Information technology, higher education, teachers

INTRODUCCIÓN

La incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la educación universitaria ha generado un creciente interés a nivel mundial al proponer en la currícula nuevas modalidades no convencionales con la finalidad de tener mayor cobertura educativa y mejorar la calidad educativa. En ese mismo sentido, en la actualidad las habilidades del docente en lo referente a la búsqueda y manejo de la información, las prácticas pedagógicas, las formas de gestionar la información,

las habilidades informáticas de los alumnos, entre otras, son elementos de decisión que debe tomar en cuenta el profesorado, en este caso, universitario, que permita innovar la práctica docente.

Significa entonces que algunas instituciones internacionales sostienen que el rol que ejerce el docente es de vital importancia para que, mediante el uso de las TIC, los estudiantes adquieran las competencias necesarias para el siglo XXI (Comisión Europea, 2013; Organización de las Naciones para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2011).

En este propósito, en donde el profesor adopta las TIC como herramientas con la intención de mejorar el quehacer docente dentro y fuera del aula, se manifiesta la necesidad de plantearse nuevas prioridades educativas que proporcionen al alumno las estrategias necesarias para enfrentar las demandas de la sociedad actual. Entre ellas, la adquisición de competencias relacionadas con los medios digitales con la finalidad de participar de manera activa y funcional en su entorno social (Comisión Europea, 2013; Ferrari, 2012; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2012).

Hechas las consideraciones anteriores, para que pueda existir un uso pedagógico correcto de la tecnología, es necesario que tanto el alumno como el profesor desarrollen ciertas habilidades y competencias digitales y así, poder aprovechar el potencial educativo de herramientas como éstas (San Nicolas Fariña & Area, 2012).

En referencia con la competencia digital, no existe hasta ahora un concepto unificado, aun así, se han documentado diferentes acepciones las cuales refieren a la habilidad o destreza que una persona tiene de manipular cualquier dispositivo tecnológico como es la computadora, tableta digital o teléfono inteligente, y saber obtener información por medio de éstos. En este mismo orden de ideas, la competencia digital también abarca los conocimientos y las destrezas necesarias para utilizar los recursos digitales y las aplicaciones informáticas de manera productiva y eficaz, tanto para finalidades personales como laborales (Ferrari, 2012; Nawaz & Kundi, 2010).

Adicionalmente, Zahonero y Martín (2012) afirman que las competencias en general suponen la capacidad de que una persona desempeñe determinadas actividades relacionadas con su contexto profesional, de manera apropiada y eficiente, por tanto, en el caso de los docentes, es aplicado a su actividad como profesional de la educación; sin embargo, para el profesor universitario no es solo necesario tener competencias tecnológicas o informáticas, sino tener aquellas que mejoren su práctica docente a través de la innovación y donde el estudiante logre aprendizajes significativos.

En el orden de los razonamientos descritos, Hall, Atkins y Fraser (2014) precisan la competencia digital docente como las habilidades, actitudes y conocimientos que necesitan los educadores para apoyar el aprendizaje del alumno en la era digital; en donde los profesores deben ser capaces de utilizar la tecnología con el fin de mejorar las prácticas de aula y enriquecer su propio desarrollo profesional.

De igual forma, para Vera, Torres y Martínez (2014) la competencia digital docente es el conjunto de habilidades en la formación del profesor que le permite asumir las responsabilidades propias de su función en la era digital.

Considerando la acepción anterior, en México la competencia digital no es una necesidad educativa desconocida puesto que ha sido considerada en los planes nacionales de desarrollo como la integración de las TIC en los procesos educativos de las universidades públicas (Gobierno de la República, 2013). En el caso de la Universidades en estudio, se observó la necesidad de realizar esta investigación debido al uso desmedido de las TIC por el profesor dentro y fuera del aula, es entonces que al analizar la factibilidad de encontrar respuestas empíricas a la percepción de los profesores universitarios acerca de su competencia digital docente y a establecer si existen diferencias significativas en las competencias digitales docentes presentes en los profesores según el sexo y edad.

OBJETIVOS

Identificar la percepción de los profesores universitarios acerca de su competencia digital docente.

Establecer si existen diferencias significativas en las competencias digitales docentes presentes en los profesores según el sexo y edad.

ESTÁNDARES PARA LA COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Debido a las necesidades de la educación en las sociedad actual, diferentes organismos internacionales se han preocupado por establecer marcos de integración de TIC al sistema educativo, por lo que distintas instituciones públicas y privadas, vinculadas al estudio de la innovación tecnológica

han difundido algunas propuestas de estándares e indicadores sobre las habilidades y competencias TIC que deben desarrollar tanto estudiantes, profesores, como los administradores de las instituciones educativas (International Society for Technology in Education [ISTE], 2008).

Entre las instituciones se encuentran la International Society for Technology in Education (ISTE), la cual estableció los estándares TIC llamados National Educational Technology Standards for Teachers (NETS-T), mismos que se publicaron en el año 2000 y fueron actualizados en el año 2008 y 2017; dichos estándares sostienen que el docente actual debe ser un profesional preparado, reflexivo, responsable, que actúe con liderazgo y que se involucre en su propio desarrollo profesional y en el de los demás miembros de la comunidad educativa (ISTE, 2017).

Igualmente, la UNESCO estableció estándares de competencias TIC, con el propósito de preparar al sistema educativo con los cambios e innovaciones necesarias de acuerdo a las exigencias de la sociedad actual. En 2008, la UNESCO promovió un marco general para el establecimiento de estándares en competencias TIC, tanto para profesores que se encuentran ejerciendo como para los programas de formación inicial de los futuros docentes, con el fin de contribuir a mejorar la formación de sus alumnos y en el desarrollo social y económico de su comunidad (UNESCO, 2013).

Modelo TIC de Red de Enlaces

Para la identificación de la competencia digital docente se eligió el modelo de competencias TIC para docentes de Red Enlaces, propuesto en el año 2007 por el Ministerio de Educación de Chile, el cual, a través del Centro de Educación y Tecnología, publicó un informe con el que pretendía definir la competencia TIC para la profesión docente y establecer los estándares de los programas de formación TIC, documento que fue actualizado en 2011 (Enlaces, 2011).

Enlaces es actualmente una red de instituciones públicas, privadas y universidades, que en los últimos años, ha capacitado a profesores en Latinoamérica; ha diseñado modelos de uso educativo de las TIC, ha provisto la oportunidad para que los alumnos, sus familias y comunidades escolares tengan la experiencia de usar un computador, de navegar en Internet y de aprovechar las ventajas de estas tecnologías en su experiencia escolar, sus proyectos futuros y, a fin de cuentas, mejorar su calidad de vida (Bilbao & Salinas, 2010).

En el informe referido, se toma como referencia a diferentes vínculos internacionales, se basa conceptualmente en el compromiso con el desarrollo humano y en una visión de la educación como proceso de dignificación de los seres humanos en un mundo en el que predomine la justicia, la solidaridad y la democracia. Para lograr lo mencionado, este modelo está dividido en cinco dimensiones, que corresponden a funciones clave que desarrolla un docente en cuanto a la integración de las TIC: a) Dimensión pedagógica, integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje; b) Dimensión técnica (o instrumental), introducción al uso de sistemas y herramientas actuales; c) Dimensión de Gestión, desarrollo o fortalecimiento de procesos de aprendizaje; d) Dimensión social, ética y legal, conocimiento de tales aspectos relacionados con el uso de las TIC en un marco de respeto y compromiso de ciudadano; y e) Dimensión de desarrollo y responsabilidad profesional (Enlaces, 2011).

Este modelo integral es pionero en su propuesta de colocar a la tecnología en la agenda educativa con la misión de mejorar la calidad de la educación integrando la informática educativa en el sistema escolar, de acuerdo a las necesidades de la sociedad de la información. Entre sus objetivos generales está el apoyar a los colegios para que las clases sean más efectivas, potenciar nuevas formas de aprender y desarrollar competencias digitales en docentes y alumnos (Silva, 2013).

El modelo de competencias TIC para docentes de Red Enlaces se basa en la teoría del constructivismo y en la teoría del aprendizaje colaborativo, debido a que este modelo está orientado a comprender el aprendizaje como un producto de la interacción entre las personas y los objetos, en este caso el docente y las TIC, así como en la interacción alumno-docente y docente-docente (Quiroz, Salvat, Rodríguez & Garrido, 2006; Sheinning, 2010).

MÉTODO

Tipo de estudio

Se realizó un estudio cuantitativo no experimental transeccional explicativo; puesto que no se pretendía afectar el ambiente de la muestra y de carácter transeccional explicativo porque busca el porqué de los hechos mediante el establecimiento de relación causa-efecto en un punto del tiempo, donde sus resultados constituyen el nivel más profundo de conocimiento (Bernal, 2006, Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Tamayo, 2009).

Participantes

La población estuvo constituida por 285 profesores de Educación Superior pertenecientes a 12 universidades (7 públicas y 5 privadas) del municipio de Cajeme en el sur del estado de Sonora, México. De los participantes el 46% (131) fueron hombres y el 54% (154) mujeres; las edades de los participantes oscilaron entre los 23 y 61 años.

Instrumento

Con el fin de conocer la opinión de los profesores de nivel superior acerca de las competencias digitales que presentan como docentes, se eligió el instrumento “Competencias Digitales Docentes” desarrollado por Bustos y Gómez (2014), el cual fue adaptado para los fines de este estudio. El cuestionario inicial consistía en 50 ítems que fueron modificados y adaptados a las características de los profesores universitarios, agregando además una sección de datos descriptivos como son: edad, género, centro educativo al que pertenece, programa educativo al que pertenece y años de servicio, posteriormente, fue validado por tres jueces expertos en tecnología educativa y educación a distancia, dado que fue elaborado para una población diferente; seguido a lo anterior, se realizó un estudio piloto con 60 participantes pertenecientes a una población similar a la del estudio, que sirvió para depurar aquellos ítems que no eran aplicables a la población del estudio.

En igual forma, se llevó a cabo un primer análisis factorial que permitió excluir aquellos ítems que presentaban las comunales más bajas y otros fueron modificados para mejorar su comprensión. De los 50 ítems iniciales, 40 fueron adecuados en esta revisión y utilizados en el estudio; por otro lado, en el instrumento se utilizó una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: (5) Siempre, (4) Casi siempre, (3) Algunas veces, (2) Casi nunca y (1) Nunca.

Con relación a la validez exploratoria, se realizó lo siguiente:

Con la finalidad de determinar la validez de constructo se realizó un análisis factorial de máxima verosimilitud con el método de rotación Varimax del cual se extrajeron cinco factores, que explican el 50% de la varianza total del constructo. La medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fue de .919 y la prueba de esfericidad de Barlett resultó significativa con un Chi-cuadrado = 27271.98, $gl = 1127$ y nivel de significancia de .000, lo cual se demuestran que los datos son aptos para el análisis factorial.

Asimismo, se calculó la consistencia interna de los ítems por factor y global de la escala a través de Alfa de Cronbach, así también se muestra la varianza obtenida. Resultados del análisis de fiabilidad y varianza por factor y global de la escala para medir la percepción de los profesores de nivel superior acerca de las competencias digitales que presentan como docentes (ver Tabla 1).

Tabla 1.

Alfa de Cronbach y varianza por las dimensiones de competencia digital docente.

Factores	Alfa de Cronbach	Varianza
Pedagógica	0.844	61.36%
Gestión	0.823	70.80%
Técnica	0.787	82.45%
Social, ética y legal	0.917	70.62%
Desarrollo y responsabilidad profesional	0.911	72.44%
Global	0.932	72.61%

En cuanto al procedimiento realizado, se solicitó permiso a las autoridades de las universidades y la colaboración voluntaria de los profesores a quienes se les garantizó confidencialidad de la información. Para el análisis de los datos se utilizó estadística descriptiva con apoyo del paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences SPSS v22.

RESULTADOS

Respecto a las competencias digitales docentes de los profesores universitarios, se compararon las medias y la desviación estándar por dimensión. Los resultados en la Tabla 2, muestran que los profesores se perciben más aptos en la dimensión pedagógica y de gestión, posicionándose en una puntuación de 3.9 en una escala del 1 al 5.

- Romero, M. R., Castejón, F. J., López, V. M., & Fraile, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(52), 73-82. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Javier_Castejon2/publication/317006946_Evaluacion_formativa_competencias_comunicativas_y_TIC_en_la_formacion_del_profesorado/links/591dda3d45851540595d8d30/Evaluacion-formativa-competencias-comunicativas-y-TIC-en-la-formacion-del-profesorado.pdf
- San Nicolás, M., Fariña, E., & Area, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de La Laguna. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 227-245. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0122-72382012000200011
- Sheinning, D. (2010). *Kelluwen: estrategias para desarrollar competencias socio comunicativas usando servicios de la web 2.0*. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1787>
- Silva, J. (2012). Estándares tic para la formación inicial docente: Una política pública en el contexto chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(7), 1-36.
- Silva, J., Gros, Begoña, M., Garrido Miranda, J. M., & Rodríguez, J. (2006). Propuesta de estándares TIC para la formación inicial docente. *Innovación Educativa*, 6(34). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421187002.pdf>
- Tamayo, M. (2009). *El proceso de la Investigación científica*. Quinta edición. México: Limusa.
- UNESCO (2011). UNESCO ICT competency framework for teachers. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (2013). Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT competency framework for teachers. UNESCO Institute for Information Technologies in Education.
- Valdés, Á. A., Angulo, J., Urías, M. L., García, R. I., & Mortis, S. V. (2011). Necesidades de capacitación de docentes de educación básica en el uso de las TIC. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 211-223.
- Vera, J. A., Torres, L. E. & Martínez, E. E. (2014). Evaluación de competencias básicas en TIC en Docentes de Educación Superior en México. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 143-155. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.10>.
- Zahonero, A., & Martín, M. (2012). *Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes*. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11329/56269_5.pdf?sequence=1
- Zempoalteca, B., Barragán, J. F., González, J., & Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura*, 9(1), 80-96.

NECESIDADES DE FORMACIÓN PARA LA ATENCIÓN DE ALUMNOS CON DISCAPACIDAD VISUAL EN PROFESORES UNIVERSITARIOS EN MÉXICO

NEEDS OF FACULTY TRAINING FOR THE ATTENTION OF STUDENTS WITH VISUAL DISABILITY IN MEXICO

NATIVIDAD GUADALUPE CORTAZA LÓPEZ
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
cor_naty@hotmail.com

SILVIA PATRICIA AQUINO ZUÑIGA
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
saquinozuniga@gmail.com

VERÓNICA GARCÍA MARTÍNEZ
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
vero1066@hotmail.com

VERÓNICA DE LA CRUZ VILLEGAS
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
veronika.delacruz@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Cortaza López, N. G., Aquino Zuñiga, S. P., y García Martínez, V. (2018). Necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual en profesores universitarios en México. *Educación y ciencia*, 7(49), 14-25.

Recibido: 4 de octubre de 2017; **aceptado para su publicación:** 6 de febrero de 2018

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio sobre las necesidades de formación que requieren los profesores de la Licenciatura en Idiomas para atender alumnos con discapacidad visual en el nivel superior en una universidad pública del sureste de México. El estudio se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo y con entrevistas semiestructuradas a profesores que atendieron alumnos ciegos en este programa. Los resultados indican que los profesores requieren más conocimientos sobre la discapacidad visual, capacitación sobre los recursos tecnológicos disponibles para ellos y cómo hacer adaptaciones curriculares para estos estudiantes.

Palabras clave: inclusión educativa, educación superior, discapacidad visual, formación de profesores

ABSTRACT

Results from a field study with University professors for blind college students in Mexico are presented with the purpose of identify training needs. The study was carried out from a qualitative approach and with semi-structured interviews with Faculty who was working with visually impaired students. The results indicate that teachers require more knowledge about visual impairment, training on available technological resources for them and on how to make curricular adaptations.

Keywords: inclusive education, higher education, visual impairment, teachers training

INTRODUCCIÓN

El enfoque de la educación inclusiva en las instituciones de educación superior en los últimos años ha venido a revolucionar la manera en cómo debe de operar la escuela para atender a grupos vulnerables. La intención de la inclusión educativa es contribuir en el acceso, permanencia y egreso de

esta población con la finalidad de brindar educación y dar oportunidad de desarrollarse en una sociedad justa y equitativa.

La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación de la Ciencia y la Cultura, 2008: 7) define la educación inclusiva como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación”. La formación bajo este enfoque permite que todos los estudiantes puedan aprender con calidad sin importar su condición particular, y la institución debe ofrecer las condiciones adecuadas para tal efecto. La UNESCO considera que los grupos vulnerables y marginados son aquellos que por su condición social, étnica, lingüística, religiosa, económica o de discapacidad, tienen menos oportunidades de acceder a la educación, tales como los niños gitanos, de la calle, obreros, provenientes de pueblos indígenas o poblaciones rurales, y personas con discapacidad (UNESCO, 2017).

La inclusión educativa para estos grupos vulnerables, desde la perspectiva de los derechos humanos asumida por la UNESCO, significa reducir los problemas que imposibilitan el desarrollo del aprendizaje y permiten crear un clima de respeto, donde ser diferente ya no es un impedimento para estudiar.

La diversidad debe comprenderse y aceptarse como algo natural en los sistemas educativos. Simón y Echeita (2013) mencionan que la diversidad es un sistema de mejora e innovación que busca maximizar la presencia, el rendimiento y la participación del alumnado. Es importante señalar que el reconocimiento de la diversidad lleva a entender que pueden existir barreras para el aprendizaje y la participación, que no solo emanan de la persona que aprende sino de todo su contexto que puede ser propicio o no para que se desarrolle académica y socialmente (Booth y Ainscow, 2000).

Por lo anterior, es importante cambiar las actitudes y los pensamientos en los diversos actores de una institución educativa para lograr el compromiso social que garantice que las generaciones futuras de estudiantes sean los más favorecidos con este cambio tan importante para su formación en el aspecto cultural, de las prácticas y del contexto social (López, 2008).

El presente estudio se centra en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual desde la perspectiva de los profesores que atendieron a esta población en una universidad pública del sureste mexicano. Las investigaciones sobre la inclusión educativa en el contexto universitario han sido abordadas con respecto al acceso, la participación y los logros de los alumnos (Opertii, 2008); la inclusión vista desde los estudiantes (Salinas, Lissi, Polizzi, Zuzullich y Hojas, 2013); la necesidad de un sistema formativo innovador para la inclusión social (Alzugaray, Mederos y Sutz, 2011; Villar y Alegre, 2008;); el desarrollo de un diseño universal de aprendizaje con implicaciones éticas, sociológicas, organizativas y pedagógicas que permitan atender a la diversidad y alcanzar la competencia intercultural e inclusiva (Alegre y Villar, 2006; García y Cortina, 2011; Sosa, 2009); desafíos y dificultades de adaptación en la enseñanza universitaria de estudiantes con discapacidad (Álvarez-Pérez; Alegre y López-Aguilar, 2012; Espinosa y Zambrano, 2016) y sobre la ausencia de un programa federal en el contexto mexicano que favorezca la inclusión de las personas con discapacidad en el nivel superior (Pérez-Castro, 2016).

La discapacidad ha sido definida desde diversos ámbitos como el legal, conceptual y estructural, en el contexto internacional (Naciones Unidas- Oficina de Alto Comisionado para los Derechos Humanos [ONU/OACDH], 2008; Organización Mundial de la Salud-Organización Panamericana de la Salud [OMS/OPS], 2001; UNESCO, 2017). Desde la perspectiva internacional de las Naciones Unidas, la discapacidad está relacionada con la interacción, las barreras, las actitudes y el entorno que dificultan la participación en la sociedad, en igualdad de condiciones con las personas sin discapacidad (ONU/OACDH, 2006, 2010).

En el contexto nacional hay diversos organismos que abordan la discapacidad, (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad CONADIS] 2001; Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2011; Ley General de las Personas con Discapacidad, 2011, 2015). Éste último define la discapacidad como: “toda aquella que de manera permanente o temporal presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial ya sea por razones congénitas o adquiridas pueda impedir su inclusión plena y efectiva al interactuar con el entorno social, en igualdad de condiciones con las otras personas” (2015: p. 2).

En el año 2010, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) señala la discapacidad como una limitante física o mental permanente que le impide a la persona que se desarrolle en sus actividades de manera normal. A su vez, clasifica la discapacidad en: motriz (limitación para moverse, caminar, mantenerse en una postura); visual (que a su vez se clasifica en ciego -pérdida total de la vista - débil visual - dificultad para ver con uno o ambos ojos-); mental (limitaciones de aprendizaje, alteración

de la conciencia); auditiva (pérdida o limitación para escuchar); y de lenguaje (limitaciones y problemas para hablar o transmitir un significado) (p. 10).

Las personas que presentan algún tipo de discapacidad en México es de 5 millones 739 mil 270, lo que representa el 5.1 por ciento del total de la población mexicana. Tabasco cuenta con 132,212 personas con capacidades diferentes, que equivale al 5.91 por ciento de la población total tabasqueña; la población con discapacidad visual en el estado mencionado es de 28,049. Esta cifra posiciona al estado en el segundo lugar con mayor índice de discapacidad en el sureste mexicano, seguido de Campeche (INEGI, 2010).

En lo que respecta al nivel educativo alcanzado por la población con discapacidad, en el país existe un 7.3 por ciento de esta población que cuenta con bachillerato concluido, y que se encuentra en condiciones de continuar sus estudios profesionales. Este dato indica que la matrícula de alumnos con discapacidad irá en aumento en el nivel superior, por lo que se hace imperante atender la formación docente, dado que en los últimos cinco años la matrícula de estudiantes con diversas discapacidades ha ido en aumento en algunas instituciones de educación superior (Aquino, García e Izquierdo, 2014a).

La formación docente para la inclusión educativa de alumnos con discapacidad visual

La formación docente se considera crucial para impartir una educación que permita a los estudiantes lograr los aprendizajes de los contenidos de cualquier programa educativo, y con respecto a la atención de grupos vulnerables, y con diversas discapacidades, la formación, capacitación y actualización permanente, es vital.

Ainscow (2001), Beyer (2001), y Riehl (2000) consideran que el docente debe ser capaz de enseñar en diversos contextos de aprendizaje para la inclusión educativa. De acuerdo a esto, el currículum universitario debe enfocarse en proporcionar las competencias que ayuden al profesor a realizar adaptaciones en sus prácticas pedagógicas y el currículum general (Infante, 2010). Al respecto, Halinen (2007) menciona que las dimensiones que comprende la educación inclusiva de cualquier sistema educativo están relacionadas con la visión, la planificación del currículo y la organización escolar. Lo anterior debe reflejarse en el liderazgo y la estructura de la formación de docentes, que permitan procesos de aprendizaje y evaluación educativa que atienda las diversidades.

De esta forma, las oportunidades educativas y los apoyos necesarios de orden curricular, personal y de materiales para desarrollar su progreso académico y personal es aquello que ofrece una escuela inclusiva. Estos procesos de cambio que harán posible el progreso giran en torno al currículo; mismo que, debe entenderse como el referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y, en su caso, adaptaciones que se programen (Stainback y Stainback, 1999).

Ainscow y Miles (2008) determinan el rol que los docentes debieran implementar para el desarrollo de nuevas formas de integración. El resultado de una escuela inclusiva se debe al desafío ante la nueva etapa que presentan los docentes y el optimismo para desempeñar la inclusión. Estos elementos permiten a los profesores desarrollar estrategias más eficaces que posibilitan el aprendizaje de todos los alumnos, así como el contacto con sus colegas. Para estos autores, la educación inclusiva requiere una nueva pedagogía, un currículo más flexible, una estructura escolar que capacite y oriente sin barreras para el aprendizaje.

En lo que respecta a la atención de estudiantes con discapacidad visual, Coiduras (2008) y Molina (2007) consideran que para estos alumnos se requiere de una participación más especializada por parte de los profesores, a través de un trabajo colaborativo y articulado entre los profesionales, implementando prácticas pedagógicas con el uso de material concreto, adaptaciones curriculares y otros elementos, tales como el uso de tecnologías específicas para ciegos y débiles visuales.

En el contexto internacional, las investigaciones sobre inclusión educativa enfocadas en alumnos con discapacidad visual dan relevancia a los factores culturales que afectan las oportunidades de inclusión, examinan el efecto del avance de las tecnologías y la implicación en el currículo inclusivo, uso de las computadoras y tecnologías de información, diseño de herramientas de control del habla y síntesis de voz en softwares como el Teletexto, Internet o un procesador de textos (Fichten, Asuncion, Barile, Fossey y De Simone, 2000; Ghaoui, Mann y Huat, 2001; McLean, Heagney y Gardner, 2003). Otros autores basan sus investigaciones en la forma de evaluación de los alumnos con discapacidad visual y se examina la forma en la que podría llevarse a cabo (Fuller, Bradley y Healey, 2004; Worpell y Stone, 1995). En un estudio realizado en la Universidad del Valle (Medina y Huertas, s.f), los compañeros de alumnos ciegos perciben que a los estudiantes ciegos no se les evalúa de la misma forma, que el grado de

exigencia es menor y que se desvalorizan sus capacidades. En cuanto a las necesidades metodológicas este estudio centra las necesidades metodológicas en torno al cómo realizar la lectura de textos de los estudiantes ciegos, cómo los profesores deben tomar conciencia de la presencia de estos estudiantes en sus clases, del conocimiento de las diferentes tecnologías de apoyo, de la dirección de las explicaciones para todos los estudiantes y la adaptación de materiales. Respecto a esto algunos autores dedican sus investigaciones a materiales y servicios que pueden ser de soporte y ayuda para los alumnos con discapacidad visual (Whiteside, 2002).

Un punto importante dentro de las investigaciones internacionales es el resultado que sugiere que temas como la formación de profesores, la cooperación docente-investigador, la política educativa, la administración de la escuela y la estructura curricular se investigan de forma dispersa. Lo anterior ofrece una visión importante de la formación del profesorado en la educación superior que permita explicar conceptos polémicos sobre la cuestión de la Inclusión Educativa (Vavougios, Verevi, Papalexopoulos, Verevi y Panagopoulou, 2016). Algunos estudios destacan la importancia del uso de las competencias en los profesores para atender la inclusión; pero por encima de las destrezas y los conocimientos se destacan las actitudes; las cuales son trascendentes para lograr la inclusión (Carballo, 2011). Además, la revisión de la literatura señala que aún existe un número reducido de alumnos con discapacidad visual en universidades públicas y privadas en México (Hernández, Aquino y García, 2015), aunado a que los alumnos que logran ingresar no les resulta válida la metodología utilizada por los profesores, con respecto a los recursos educativos como: ordenadores, pizarras digitales e Internet (Carrio, Fernández, García, Gastón y Martín, 2011). Algunas instituciones han implementado educación a distancia, cumpliendo con esto el compromiso social de la educación para todos; sin embargo, los programas a distancia no cumplen con el requisito de accesibilidad que garantice a los alumnos con discapacidad visual aprender bajo esta modalidad (Naranjo, Medina, Aquino y García, 2015).

También existen investigaciones que enfatizan el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) por los alumnos con discapacidad visual, como un apoyo importante en la lectoescritura y valoran la importancia de la aplicación del braille en las aulas ordinarias (Grupo ACCEDO, 2013). Desde esta perspectiva, no basta solo con utilizar material en braille, sino que debe ir acompañada de una adaptación curricular acompañada de estrategias de enseñanza y aprendizaje para el estudiante invidente (Álvarez, Soler, González -Pienda, Núñez y González-Castro, 2002)

Es por ello, que los profesores, no solo necesitan la capacitación del uso de tecnologías, sino también un cambio en la formación profesional de manera permanente que permita desarrollar estrategias, destrezas y adaptaciones curriculares favorables para atender la diversidad, y en específico en estudiantes con discapacidad visual, ya que el profesor es el punto clave del proceso de atención a la diversidad. Al respecto, Parrilla (2003), sugiere que es de vital importancia forjar una nueva identidad docente, competente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con la ayuda de otros profesores y consciente de la importancia que su papel desempeña.

Contexto del estudio

Este es un estudio de caso en una universidad pública estatal localizada al sureste de México, ingresaron alumnos con diversas discapacidades en el ciclo escolar 2008-01, pero es hasta el 2011-01 cuando se empiezan a notar las necesidades de capacitación de profesores y adaptación de materiales, específicamente en alumnos con discapacidad visual que prevalece más a diferencia de la discapacidad motriz y auditiva (Aquino, Ramón, Izquierdo, García y De la cruz, 2014b, p. 1152).

Para el ciclo escolar 2015- 02 esta institución contó con un total de 23 alumnos con discapacidad, inscritos en distintas áreas, de los cuales 10 fueron alumnos con discapacidad visual (Aquino, Izquierdo, García, Valdés, 2016).

En el ciclo escolar 2012_02, la institución generó algunas estrategias dirigidas a los profesores para atender alumnos con discapacidad visual, como la impartición de un diplomado y cursos sobre inclusión educativa, que al inicio se centraron en aspectos teóricos pero que poco ayudaron a algunos los profesores a implementar estrategias dentro del aula.

Sin embargo, a pesar de la implementación de estas estrategias establecidas por la institución, los profesores que participaron en este estudio no tuvieron la oportunidad de cursar el diplomado ofrecido, y carecían de información específica sobre estudiantes con discapacidad visual al momento de atenderlos en el aula.

A partir de lo anterior la pregunta de investigación de este trabajo fue: ¿Qué necesidades de formación presentan los profesores de la Licenciatura en Idiomas que imparten asignaturas a los alumnos con discapacidad visual de una universidad pública del sureste?

OBJETIVO DEL ESTUDIO

Identificar las necesidades de formación de los profesores de la Licenciatura en Idiomas que impartieron asignaturas a alumnos con discapacidad visual en una universidad pública del sureste.

MÉTODO

Contexto y participantes

El estudio se centra en los profesores que atendieron a los alumnos con discapacidad visual en las asignaturas de inglés básico, inglés pre-intermedio y metodología de la licenciatura en idiomas, que al momento del estudio, tenía dos alumnos ciegos inscritos en el programa, uno en tercer y otro en cuarto ciclo. De los 16 profesores que en algún momento impartieron clases a estos estudiantes en las diversas asignaturas (en inglés y español) de primero a cuarto ciclo, sólo cuatro accedieron al estudio (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
Características de la población de estudio

Profesores	Asignatura	Años de experiencia docente	Ciclo que cursaba el alumno
P01	Inglés Básico	20	3ro
P02	Inglés Básico	6	
P03	Inglés Pre-intermedio	27	4to
P04	Metodología	22	

El enfoque en que descansa el estudio es el cualitativo, de tipo exploratorio y fenomenológico, donde se reportan las experiencias de los individuos participantes (Babbie, 1999; Creswell, 2007), bajo el diseño de estudio de caso instrumental (Stake, 1998), el cual es definido como una investigación empírica donde se estudia en el contexto de la vida real un fenómeno contemporáneo y donde no son claros los límites entre el fenómeno y el contexto (Yin, 2002).

Stake (1998) distingue dos tipos de estudios de caso: en el caso de estudio intrínseco, se refiere en estudiar el caso en sí mismo y en el estudio de caso instrumental, se enfoca en someter a prueba una teoría, donde se crea una necesidad de comprensión general.

El presente artículo se aborda desde el caso de estudio instrumental y fenomenológico; de acuerdo a Leedy y Ormrod (2005), el estudio fenomenológico intenta comprender la percepción de los sujetos en una situación determinada. El estudio se centró en la percepción de los profesores de la licenciatura en idiomas que atendieron estudiantes con discapacidad visual.

Instrumento de recolección de datos

Para conocer las necesidades de los profesores, se realizaron entrevistas a profundidad a profesores de inglés de la licenciatura en idiomas, que impartieron clases a dos alumnos con discapacidad visual, en las asignaturas de inglés básico e inglés pre-intermedio, y metodología, del primero al cuarto ciclo. La entrevista estuvo conformada por cinco preguntas abiertas, las cuales fueron grabadas previo consentimiento informado de los profesores.

Las experiencias de los profesores se registraron mediante la entrevista cualitativa enfocada (Galindo, 2000), la cual tuvo como objetivo:

Describir las experiencias personales de los profesores durante la impartición de la asignatura.

Conocer las necesidades de formación de los profesores para atender a alumnos con discapacidad visual.

Rodríguez, Gil y García (1996) mencionan que la entrevista es una forma privilegiada de captar las opiniones y vivencias de los participantes acerca de los fenómenos que se están investigando.

La entrevista constó de las siguientes preguntas abiertas:

- ¿Qué conocimiento previo tenía sobre discapacidad visual al momento de atender a un alumno con estas características?
- ¿Qué tipo de formación o capacitación recibió para atender a un alumno con discapacidad visual?
- ¿Qué aspectos deben abordarse para la formación de profesores que atienden a alumnos con discapacidad visual?
- ¿Con qué recursos tecnológicos contó para realizar adaptaciones curriculares?
- ¿Qué tipo de adaptaciones curriculares realizó en su clase para estos alumnos?

Para llevar a cabo la entrevista se tomó en cuenta los horarios dispuestos por los profesores participantes, las entrevistas se realizaron en los cubículos de los profesores y de la biblioteca universitaria.

El análisis de las entrevistas se realizó por medio de un análisis de contenido (Bardín, 2004), donde se agrupó la información relevante en categorías que reflejaran el significado del fenómeno como fue experimentado por los profesores: conocimiento básico sobre esta discapacidad (diferencia entre ciego y baja visión); conocimiento, uso y aplicación de tecnología y materiales disponibles para esta población que puedan facilitar al profesor la impartición de su materia; y adaptaciones curriculares necesarias.

RESULTADOS

Conocimiento básico sobre esta discapacidad (diferencia entre ciego y baja visión)

Una de las dificultades que presentan los profesores al momento de atender a alumnos con discapacidad visual fue que ninguno recibió formación y/o capacitación previa, por lo tanto, desconocían la diferencia entre un estudiante ciego y un estudiante con baja visión. Los profesores coinciden que no sabían cómo tratar y dirigirse a estos estudiantes. Todos reportaron que la administración no les comunicó con anticipación que tendrían estudiantes con discapacidad en el aula, lo que les causó conflicto con respecto a su planeación y al desconocimiento de esta discapacidad.

Yo creo que sí, yo creo que si es importante conocer las diferencias de tipo de discapacidad visual, porque me he dado cuenta que en nuestra división académica ya tenemos varios estudiantes con discapacidad visual (P01).

Es indispensable [la formación]...el porcentaje lo sé, sé que es muy alto, pero sí que van en alta, no nada más ceguera total, sino débiles visuales y entonces sí debemos de tener más preparación para reconocerlos y apoyarlos, como se le apoya a cualquier otro estudiante, pues de acuerdo al tipo de discapacidad es la adaptación curricular que se debe hacer.... (P02).

Los profesores consideran que es necesario una capacitación para atender la política de inclusión educativa, como parte de su formación académica, ya que esta población estudiantil va en aumento y necesitan aprender a reconocerlos. Los docentes determinaron que de haber tenido una capacitación previa habrían podido enfrentar mejor la atención de estos estudiantes en sus aulas.

Uso y aplicación de tecnología y materiales disponibles para esta población que puedan facilitar al profesor la impartición de su materia

Los profesores coinciden en que desconocen el uso y la aplicación de la tecnología adecuada, así como materiales disponibles para estudiantes ciegos y débiles visuales que les ayuden en el funcionamiento de su clase; mencionan como un punto importante que se debe abordar y enseñar con respecto al uso de computadoras, estrategias, métodos y herramientas, y el uso del braille.

Los profesores determinan que el conocimiento y uso de tecnologías les permitiría diseñar materiales para su clase. Algunos señalan que el conocimiento de las herramientas y tecnologías son una responsabilidad desde el momento en el que se tomó la decisión de atender a alumnos con discapacidad visual:

Desde el momento en que la institución les da acceso a un grupo social que necesita herramientas específicas para poder trabajar, se debe de tener al personal preparado, pues yo creo que es antiético y falta de responsabilidad social dar la entrada un grupo social, si como profesor no se cuenta con todos los elementos para atenderlos ¿no? creo que eh, debe de existir un programa general y permanente sobre la inclusión de estos jóvenes (P01).

Tendrían que estar preocupados [la institución] por tener un programa donde la capacitación constante, se esté llevando a cabo. O sea, parece ingenuo pretender abrir un programa nada más así... cuando tu abres las puertas [a estudiantes con discapacidad visual] y no preparas nada a los profesores para atender a estas personas (P03).

Adaptaciones curriculares

Los docentes mencionan que han tenido que llevar a cabo adaptaciones curriculares en los trabajos de los alumnos con discapacidad visual, realizando actividades que fueran compatibles para todo el grupo; ya que ellos no pueden utilizar la libreta, sino que deben utilizar el sistema braille. Desafortunadamente los profesores coinciden en el desconocimiento del sistema braille y la necesidad primordial de este recurso, así como de la conversión de material escrito a material auditivo o en formato MP3, pues la institución no cuenta con la infraestructura requerida.

Algunos profesores indican que tuvieron que separar las actividades que les pedían a los alumnos con discapacidad visual de las actividades requeridas para el resto del grupo, pero que estas actividades no se equiparaban al cien por ciento. Uno de los profesores mencionaba que una de las adaptaciones curriculares más complejas es el cómo evaluarlos, ya que estas actividades no les permite conocer si el objetivo de la materia fue cumplido:

Cómo evaluarlos y primeramente cómo enseñarle, cómo transmitirles esos conocimientos, porque, aunque yo te comentaba lo que hago y que lo principal no es nada más decirles a ver, este, van estudiar sobre tal tema sino también preguntarles y darme cuenta si de verdad está dando resultados, esa parte de cómo evaluarlos, pero en el día a día y finalmente esa evaluación parcial. En inglés, por ejemplo, sólo podía evaluarles la habilidad auditiva y oral, pero la de lectura y escritura ¿cómo?... esas habilidades realmente no las evalué porque desconozco el programa o las adaptaciones para hacerlo...y los alumnos normovisuales consideraban injusta la evaluación...(P04).

A veces la estudiante llevaba tareas en Braille que ella leía para mí, pero ¿cómo saber si ella las hizo? ¿O tal vez alguien se la hizo y las pasó a Braille? Generalmente evaluaba sus participaciones orales durante la clase y con exámenes orales (P02).

Por la respuesta de los profesores, se percibe la nula capacitación previa por parte de la institución para atender a los alumnos con discapacidad visual. La tabla 2 sintetiza las respuestas con respecto al conocimiento básico de la discapacidad visual, el uso de las TIC y adaptaciones curriculares para atender a los alumnos con discapacidad visual.

Tabla 2.
Capacitación sobre la discapacidad visual de la institución a los profesores

Categorías	P01	P02	P03	P04
1) Conocimiento básico sobre esta discapacidad (diferencia entre ciego y baja visión)	<i>Realmente no, tuvimos una, actividad informativa de parte de la escuela de ciegos en este semestre</i>	<i>No, la universidad no nos prepara propiamente para eso, hubo un curso breve, eh, de tres días para orientación, cosas básicas y elementales, pero no hay una preparación formal.</i>	<i>No, no, ninguna, ningún tipo de capacitación, no.</i>	<i>No tenía ninguna información de parte de la administración que iba a tener un alumno con esta incapacidad, entonces para mí en un principio fue una gran sorpresa, después fue una gran preocupación porque yo no estaba preparada para atender a una persona de éstas.</i>
2) Uso y aplicación de tecnología y materiales disponibles para esta población que	<i>El manejo de la computadora como herramienta para poder trabajar, ya sea preparar mi</i>	<i>Métodos y técnicas de enseñanza para trabajar con</i>	<i>Conocer qué tipo de herramienta, tecnologías con las que cuentan este grupo social y también sus</i>	<i>Herramientas que apoyen la formación del muchacho y no nada más que existen, que nosotros la sepamos</i>

Categorías	P01	P02	P03	P04
puedan facilitar al profesor la impartición de su materia	<i>clase, en este medio y podernos comunicar, básicamente, enfocándome en eso</i>	<i>alumnos ciegos y débiles visuales</i>	<i>características como cuales son los sentidos que a ellos se le agilizan más para que con base a eso se diseñen ciertos materiales que existen.</i>	<i>manejar... por ejemplo el manejo de braille, porque de esa manera me permite a mí diseñar material o hacer los exámenes para que presenten exámenes como los demás alumnos</i>
3) Adaptaciones curriculares	<i>Bueno en este caso, la libreta es lo que varía completamente, porque pues bueno estamos hablando de que un alumno ciego no debe entregar su toma de notas en una libreta normal, sino tiene que utilizar el sistema braille.</i>	<i>La chica hacia su tarea igual en papel, en Braille, así como sus compañeros, y para poder calificar la actividad le pedía que leyera lo que había escrito.</i>	<i>Por la discapacidad que tenían eh, pues les encomendaba otro tipo de trabajos que no se equiparaban al cien por ciento</i>	<i>Una parte de los materiales que si era compatible totalmente con el grupo, sin embargo la parte de lectura y de escritura era en donde me demandaba la necesidad, por un lado que yo conociera Braille... yo me enfocaba a la parte de lectura, tipiaba [sic], transcribía el texto y me lo imprimían en Braille en la sala para ciegos en la biblioteca Pino Suárez</i>

DISCUSIÓN

Los resultados presentados describen las experiencias de los profesores de inglés al atender a alumnos con discapacidad visual y muestran que éstos, los profesores, no recibieron ninguna capacitación previa al momento de recibir estudiantes con discapacidad visual, al respecto Moberg (2001) y Pinola (2008) mencionan que la formación pedagógica de alta calidad es vital para el desarrollo de la educación, así se considera que las actitudes y aptitudes de los profesores son el punto importante para la aplicación de políticas educativas inclusivas para atender a las poblaciones vulnerables. Esto responde de igual forma con la necesidad de formación que se requiere para la atención de estos estudiantes; es decir, la adquisición de competencias necesarias en el ejercicio (Coiduras, 2008).

Le Boterf (2000), menciona que el profesional competente es aquel que puede gestionar y manejar una situación compleja, la cual implica el saber actuar y reaccionar, combinar los recursos y comprometerse. La combinación de todos estos elementos conlleva la competencia de conocimientos, habilidades y actitudes, para lo cual también es importante el contexto donde se muestra. En las respuestas de los profesores, estas competencias no pudieron establecerse claramente ante la falta de conocimientos y capacitación previa, lo que evidencia una falta de eficacia escolar.

Murillo y Duk (2010) concuerdan que los movimientos de eficacia y mejora escolar son el centro del cambio para marchar hacia una educación de mejor calidad los cuales deben enfocarse en todos los niveles del centro escolar y a todos sus participantes como lo son directivos, profesores, estudiantes y personal.

En lo referente al uso de tecnologías para alumnos con discapacidad visual, los profesores desconocen la diversidad de tecnologías que pudieran implementar en sus clases. Algunas de las nuevas tecnologías aplicadas a la discapacidad visual son los sintetizadores de voz, los lectores de pantalla, los lectores ópticos de caracteres, el teclado en braille y los magnificadores de texto e imagen, escáner parlante, entre otros (Aquino, et al., 2014a). La tecnología es una valiosa ayuda para los alumnos con discapacidad visual, ya que ésta les permite aprender a su propio ritmo (Barnard-Brak, & Sulak 2010; Fichten, et al, 2000), aunado al hecho que al profesor le permite establecer mejores estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Bartolomé (1994), indica que la formulación, selección y uso de criterios y estrategias de enseñanza establecidos se originan de las concepciones del aprendizaje y los educandos, ya que los métodos de enseñanza no pueden ser creados y trabajados trivialmente. A esto se añade, que los métodos pedagógicos más avanzados pueden ser, en manos equivocadas, ineficaces. Es necesario guiar a los profesores en las estrategias a utilizar para atender a los alumnos con discapacidad visual pero también se debe indicar el cómo implementar estas estrategias.

Los resultados revelan que los profesores no cuentan con la suficiente formación docente para atender a estudiantes con discapacidad visual ni realizan suficientes adaptaciones curriculares. Coiduras (2008), considera que las adaptaciones curriculares son un requerimiento para la educación de calidad, la cual demanda dedicación por parte de los profesionales y se realizan con el fin de proveer al alumno los medios de acceso al currículo. Valliant (2007), señala la importancia que tiene la formación docente para que éstos puedan relacionar la teoría y práctica que les permita acomodar el currículo a las necesidades particulares de los estudiantes. Estas adaptaciones hacen referencia a aquellas modificaciones en los materiales didácticos, en algunas actividades a realizar y especialmente en los procedimientos e instrumentos evaluativos tales como el material en relieve o ampliado, textos adaptados, metodología y actividades determinadas que el profesor realice en una asignatura. También la identificación de las condiciones institucionales existentes o no, para la implementación de adaptaciones curriculares en el caso de requerir la implementación o la dotación de ciertos recursos humanos, materiales, financieros, de redes u otros. Las tareas de los docentes representan un gran valor en la adecuación de los recursos, con la finalidad de otorgar medios para permitir al alumno el acceso al currículo, la elaboración y construcción del conocimiento.

Es importante saber que para garantizar el éxito de la educación inclusiva es imprescindible que los profesores reciban ayuda para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus aulas y escuelas (González, 2009) con el fin de que puedan mejorar en un tiempo menor conocimientos que no tenían acerca de este enfoque. También, hay que ampliar las posibilidades de formación de los profesores para atender la calidad a la diversidad de los alumnos; incentivar procesos de mejora e innovación en las escuelas para facilitar los procesos de atención a la diversidad de alumnos y alumnas.

Es pues imprescindible capacitar a los profesores antes de tener en sus aulas a estudiantes con discapacidad, ya que si éste se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención. El docente es un elemento clave que puede contribuir al cambio y al avance de la inclusión educativa de estos grupos vulnerables, así como el agente principal de pensamientos hacia la sociedad para ayudar a aceptar cada vez mejor este enfoque.

Al respecto Moriña y Parrilla (2005) señalan que, a partir de los resultados de las investigaciones y experiencias de los profesores, se puede identificar una serie de factores que facilitan la formación como lo son: la colaboración entre los docentes, la orientación práctica de la formación, la reflexión sobre la práctica, las estrategias metodológicas activas, la mejora de la diversidad, la participación heterogénea de los profesionales de la educación, etc. Es ahí donde se ve una esperanza de que existen elementos esenciales para hacer un cambio efectivo con los profesores universitarios y poderlos formar acorde a las necesidades de formación que presentan.

Todas las actividades estratégicas y el diseño de ellas existen para la mejora del profesorado, como lo son: la generación de condiciones e incentivos, el buen funcionamiento de los centros y la didáctica en el aula, sin embargo, la educación superior necesita conocer éstas estrategias de formación y poderlas adoptar en las universidades ya que hasta el momento solo son puestas en práctica en niveles de educación básica.

Es por todo ello, por lo que se hace necesario y urgente abordar una formación del profesor, centrada en las principales dificultades que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento.

CONCLUSIONES

Las instituciones de educación superior públicas y privadas que asumen con responsabilidad social acoger a esta población de estudiantes, deben atender a las necesidades de formación de los profesores, para favorecer la culminación de los estudios profesionales de esta población, de tal forma que les permita avanzar hacia una verdadera autonomía individual y lograr una inclusión social.

Para garantizar el éxito de la educación inclusiva es imprescindible que los profesores reciban ayuda especializada para desarrollar prácticas nuevas y eficaces en sus aulas y escuelas.

- Salinas, M., Lissi, M., Polizzi, D., Zuzulich, M. y Hoja, A. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, (63), pp.77-98. Recuperado de <https://rieoei.org/rie63a05.pdf>
- Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp.33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea SA de Ediciones.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2008). 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación titulada “Educación Inclusiva: el camino del futuro” (CIE, 25-28 de noviembre del 2008, Ginebra, Suiza).
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en a educación*. París, Francia. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 207-222. Recuperado en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>
- Vavougios, D., Verevi, A., Papalexopoulos, P., Verevi, C. & Panagopoulou, A. (2016). Teaching Science to Students with Learning and Other Disabilities: A Review of Topics and Subtopics, Appearing in Experimental Research 1991-2015. *International Journal of Higher Education*, 5(4), 268-280.
- Whiteside, A. (2002). Enhancing Provision of Archive Services for the Visually Impaired. *Journal of the Society of Archivists*, 23(1), 73-86.
- Worpell, J. & Stone, J. (1995). The Issues in the Assessment of Students with a Visual Impairment in Further Education. *Journal of Further and Higher Education*, 19(1), 85-90.
- Yin, R. (2002). *Case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.

CALIDAD Y EDUCACIÓN: EL CLIMA ORGANIZACIONAL COMO FACTOR EN EL ÉXITO DE LA GESTIÓN UNIVERSITARIA

QUALITY AND EDUCATION: THE ORGANIZATIONAL CLIMATE AS A SUCCESS OF UNIVERSITY MANAGEMENT

MARÍA DEL CARMEN ALONZO GODOY
Universidad Autónoma de Yucatán, México
maria.alonzo@correo.uady.mx

ROGELIO DANIEL BOTE CAAMAL
Universidad Autónoma de Yucatán, México
daniel.bote@correo.uady.mx

ELIA ESPERANZA AYORA HERRERA
Universidad Autónoma de Yucatán, México
elia.ayora@correo.uady.mx

Cómo citar este artículo: Alonzo Godoy, M. del C., Bote Caamal, R. D. y Ayora Herrera, E. E. (2018). Calidad y educación: el clima organizacional como factor en el éxito de la gestión universitaria. *Educación y ciencia*, 7(49), 26-36.

Recibido: 20 de febrero de 2018; **aceptado para su publicación:** 23 de marzo de 2018

RESUMEN

El presente documento analiza elementos de la percepción del clima organizacional entre los académicos de una Institución de Educación Superior en el área de Ingeniería, medidos en el marco de los trabajos hacia la calidad en la educación en esta casa de estudios. El estudio es de carácter descriptivo, de corte cuantitativo con diseño no experimental, basado en un muestreo no probabilístico intencional, con una encuesta de 47 reactivos integrados en siete dimensiones. Para el análisis de datos se utiliza la distribución de frecuencias bajo criterio de fortaleza y debilidad. A partir de los resultados se observa que la dimensión de identidad y pertenencia que perciben los académicos para el cumplimiento de sus funciones es la principal fortaleza del clima organizacional.

Palabras clave: educación superior, evaluación de la educación, personal académico docente, clima organizacional

ABSTRACT

The present work analyzes the results of the perception of the organizational climate among university professors from an Engineer School. This study was executed during the works oriented to improve the quality of the education in this University. This is an exploratory study, with quantitative non-experimental descriptive features, based on an intentional non-probabilistic sampling with a survey that included 47 questions classified in seven dimensions of the study. The data analysis was done using frequency distribution under a strength and weakness criteria. It can be observed from the results, that according to the perception of professors, the identity and sense of belonging are the main strengths of the organizational climate.

Keywords: higher education, educational evaluation, academic teaching personnel, organizational climate

INTRODUCCIÓN

La calidad educativa, como la calidad en general, debe ser vista como un problema multifactorial y, cabe pensar, que uno de sus aspectos más importantes, y multidimensional, es la interacción organizacional.

Según Orozco, Olaya y Villate (2009) la preocupación por la calidad de la educación ha sido una constante a partir de los procesos de institucionalización de la educación pública y constituye uno de los referentes centrales en las discusiones sobre la educación en ámbitos tan diversos como las áreas de gobierno y los organismos internacionales. Es por ello que su lugar en la agenda de las políticas públicas resulta cada vez más relevante, y desde allí se despliega como uno de los propósitos que justifican las acciones de planeación y ejecución de dichas políticas, desencadenando permanentes procesos de evaluación y reformas en los distintos niveles del sistema educativo.

En este marco, la Facultad de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Yucatán (FIUADY) tiene como referente obligado, en su búsqueda de la calidad educativa, los parámetros establecidos por las instancias acreditadoras de sus programas educativos: en primer lugar, el Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería, A.C. (CACEI), cuyo objetivo primordial es promover que las Instituciones de Educación Superior (IES) ofrezcan educación de calidad a los futuros egresados (2017) y, en segundo lugar, a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), organismo que tiene como objeto contribuir a la mejora de la calidad del sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de la enseñanza, profesorado e instituciones (2017).

En su Plan de Desarrollo 2016–2022, la FIUADY declara dos asuntos de especial atención relacionados con el presente documento: 1) De sus cuatro Planes de Estudio (PE) los que se encuentran acreditados por el CACEI son: Ingeniería Civil, Ingeniería Mecatrónica e Ingeniería Física y por la ANECA son: Ingeniería Civil e Ingeniería Física y, 2) un requerimiento de las instancias acreditadoras es que la FIUADY cuente con un Sistema de Gestión de la Calidad de sus Programas Educativos, motivo por el cual la Facultad promueve la creación de este sistema para asegurar la calidad de sus PE (2015), operado por docentes de la Facultad.

Sumado a lo ya descrito, existen otros referentes importantes en términos del logro de la calidad, entre ellos la Norma Internacional ISO 9000, la cual establece que un Sistema de Gestión de la Calidad comprende actividades para identificar sus objetivos y determinar procesos y recursos para lograr los resultados de la organización. El enfoque de esta norma va más allá de la mera satisfacción del cliente, considera importante identificar a todas las partes interesadas, señala la relevancia del apoyo de la alta dirección así como del compromiso de las personas involucradas, ya que éstas son los recursos esenciales de la organización (ISO 9000, 2015). Para el caso de la Facultad de Ingeniería, una parte importante de las personas involucradas son los académicos, mismos que se organizan a través de cuerpos académicos, comités y academias con el fin de apoyar y cumplir con las actividades sustantivas de la propia dependencia (2015).

Entender el comportamiento de las personas de una institución no es tarea fácil (COPEME, 2009), pero resulta fundamental para la adecuada gestión e implementación de procesos de cambio; además, este mismo organismo señala que en la actualidad las estrategias sobre dirección y desarrollo del personal son el factor más importante para el logro de los objetivos organizacionales. Dentro de este campo existen procesos que intervienen, tales como: capacitación, remuneración, condiciones de trabajo, motivación, clima organizacional, etc.

Con base en todo lo anterior, se puede afirmar que el clima organizacional es un elemento fundamental para alcanzar y asegurar la calidad y que el ámbito universitario no puede considerarse ajeno a este elemento, pues en su accionar cotidiano intervienen personas que realizan actividades sustanciales para el logro de sus objetivos, mismas que, eventualmente, se traducen en la calidad de los servicios que prestan. Es importante destacar que: “el factor humano constituye un elemento vital para el desarrollo de los procesos de cualquier organización; estudios sobre el comportamiento humano han demostrado que cuando un empleado se siente satisfecho y motivado alcanza un desempeño superior en la realización de su trabajo de sus actividades” (COPEME, 2009).

Por su parte, Gibson, Ivancevich y Konopaske (2006) afirman que los administradores eficaces investigan en términos de estructura, procesos y cultura, a fin de entender cómo lo encuentran y así poder determinar los aspectos que requieren mayor atención.

Como parte de su Plan de Desarrollo 2015, la FIUADY, se propone reforzar el clima de respeto y apoyo colaborativo entre el personal académico, administrativo y manual (2015) y, en el marco de los trabajos hacia la calidad en la educación de esta casa de estudios, surge el interés en conocer la percepción del clima organizacional entre los académicos de la casa de estudios.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Según Salazar, Guerrero, Machado y Cañedo (2009), la organización laboral puede verse como un micro-ambiente, compuesto por individuos, puestos y áreas de trabajo, sus actividades y una variedad de elementos, tanto del medio físico o natural como de carácter cultural. El ambiente laboral está constituido entonces por tres determinantes:

1. El general: compuesto por los aspectos económicos, sociales, legales y tecnológicos, que influyen a largo plazo en el quehacer de los directivos, la organización y sus estrategias.
2. El operativo: que comprende el cliente, el trabajo y los proveedores que ejercen su influencia más o menos concreta e inmediata en la dirección.
3. El interno: que abarca el total de las fuerzas que actúan dentro de la organización y que posee implicaciones específicas para su dirección y desempeño. A diferencia de los componentes general y operativo, que actúan desde fuera de la organización, este se origina en su interior.

De lo anterior, se puede afirmar que una de las funciones gerenciales importantes dentro de toda organización es la de gestionar la información y el conocimiento sin descuidar la calidad del clima organizacional en el que se desempeñan los colaboradores de las organizaciones. En este sentido es que el comportamiento de un trabajador no es una resultante de los factores organizacionales existentes, sino que depende de la percepción que posee el trabajador de ellos. Su percepción depende entonces, en buena medida, de las actividades, interacciones y las experiencias que cada miembro de la organización obtuvo en su quehacer en la empresa (Salazar Estrada, Guerrero Pupo, Machado Rodríguez, & Cañedo Andalia, 2009). Dicha percepción se asocia a la cultura y el clima organizacional que viven los empleados y se traduce en las actitudes y comportamientos adoptan los empleados.

Por su parte Sandoval, Magaña y Surdez (2013), mencionan que los sentimientos psicológicos del clima laboral reflejan el funcionamiento interno de la organización, por ello este ambiente interno puede ser de confianza, progreso, temor o inseguridad. Por tal razón, la forma de comportarse de un individuo en el trabajo no depende solamente de sus características personales sino también de la forma en que éste percibe su clima de trabajo y los componentes de su organización.

El clima organizacional refleja los valores, las actitudes y creencias de los miembros de la organización, la importancia de su diagnóstico radica en que permite analizar y evaluar fuentes de conflicto e insatisfacción entre los empleados, iniciar o sostener un cambio con elementos específicos que favorezcan su implementación y seguir el desarrollo de la organización y sus posibles problemas, dando como resultado una administración eficaz (Brunet, 2014).

De acuerdo con Linares, Ochoa y Ochoa (2013) el análisis del clima organizacional de una institución de educación superior implica medir las fortalezas y áreas de oportunidad de la organización en términos de las siguientes variables: perfil de la organización, comunicación, medio ambiente para la mejora del desempeño, normatividad interna, identidad y pertenencia, estilo de dirección, evaluación del desempeño, motivación, reconocimiento y estímulos al desempeño así como capacitación y desarrollo.

Por su parte Luna, Albor y Groce (2016), mencionan que el clima laboral está vinculado a los siguientes factores: reconocimiento, procesos de operación, liderazgo, atención al usuario, comunicación interna, seguridad, medio ambiente y recursos, capacitación, trabajo en equipo, mejora y cambio e identidad y pertenencia.

Según Brito y Jiménez (2009), la evaluación del clima organizacional debe analizarse desde la perspectiva de las siguientes dimensiones: retos individuales, gestión institucional, interacción, rendimiento institucional y cooperación laboral.

De acuerdo con Alcántar Maldonado y Arcos (2012) medir el clima laboral implica el análisis de las siguientes dimensiones: Organización, desarrollo laboral, interacción social, comunicación, condiciones de trabajo e identidad y pertenencia.

METODOLOGÍA

El estudio es de carácter descriptivo, de corte cuantitativo con diseño no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), basado en un muestreo no probabilístico intencional, con el propósito de identificar las características del clima organizacional que perciben los académicos de la FIUADY. Este estudio queda en el marco de la investigación aplicada que, según Tamayo (2003), “se dirige a la aplicación inmediata y no al desarrollo de teorías” (p. 43); pues la información generada

permitirá apoyar la gestión administrativa, así como la toma de decisiones fortalecer la calidad del clima organizacional de la institución.

Se diseñó un instrumento que consideró datos generales de los participantes entre ellos género, grado máximo de estudio, antigüedad en la dependencia, tipo de contrato y grupo de trabajo al que pertenece. Se retomaron y aplicaron las variables asociadas al clima organizacional, desde la perspectiva de Linares, Ochoa y Ochoa (2013), Luna, Albor y Groce (2016), Brito y Jiménez (2009) Alcántar Maldonado y Arcos (2012) y se construyó un instrumento tipo encuesta conformado por 47 reactivos, en siete dimensiones, las cuales responden a los criterios de las instituciones acreditadoras, y son:

1. Estructura organizacional. Esta dimensión la conforman nueve reactivos que miden el grado de conocimiento que tienen los participantes acerca de las funciones de las diferentes secretarías, departamentos, unidades, comités y demás entidades que conforman la estructura organizacional de la Facultad.
2. Comunicación. Esta dimensión la integran seis reactivos que miden la percepción de los académicos en cuanto a la difusión de la información sustantiva para realizar sus actividades, conocer los acontecimientos relevantes, así como la interacción entre el personal con el que actúan cotidianamente para el ejercicio de sus responsabilidades.
3. Identidad y pertenencia. Esta dimensión mide la percepción que tienen los académicos respecto cómo su labor aporta a la misión y visión de la Dependencia, refleja el Modelo educativo, su sentido de identidad y pertenencia hacia la institución. Siete reactivos la conforman.
4. Interacción laboral y social. Esta dimensión se refiere al apoyo, respeto, facilidad para integrarse a las actividades y la autonomía que perciben los académicos, por parte de sus pares, para la realización de sus actividades. La integran cinco reactivos.
5. Liderazgo. Son siete los reactivos que conforman esta dimensión, que miden la percepción de los académicos hacia su relación, apoyo, instrucciones y tareas que reciben por parte de las autoridades de la dependencia.
6. Motivación y reconocimiento. Esta dimensión está constituida de seis reactivos que miden la percepción de los académicos en cuanto a su participación en cursos de capacitación o actualización, remuneración, responsabilidades, el sistema de promoción, su mejora continua, así como distinciones que reciben.
7. Condiciones laborales. Esta dimensión está constituida de seis reactivos que mide la percepción de la igualdad de género, así como las condiciones físicas, los recursos, la accesibilidad y las condiciones de seguridad en las que se encuentra su sitio de trabajo.

El criterio de validez del instrumento fue la consulta a expertos extra-institucionales adscritos al Instituto Tecnológico de Mérida. El de confiabilidad se realizó mediante la aplicación del Alfa de Cronbach.

Las respuestas de los participantes, se declaran a través de una escala Likert con cinco opciones de respuesta y son: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. Ni acuerdo, ni en desacuerdo, 4. De acuerdo, y 5. Totalmente de acuerdo. Cada una asigna un valor al clima organizacional, según la percepción de los participantes hacia cada una de las dimensiones.

El instrumento se administró a académicos de tiempo completo, medio tiempo, o de asignatura durante el semestre enero – mayo 2017. Participaron 67 de los 133 profesores en activo de los cuatro programas de estudios que integran a la IES, quienes respondieron la encuesta de manera voluntaria y representan el 50% de la población. Una consideración importante es el tamaño de la muestra y la confiabilidad de los resultados, en este caso se conoce la varianza de la muestra, por lo que se calcula el error muestral y se define el nivel de confianza del 95%, posteriormente se aplica la fórmula de Anderson, Sweeney y Williams (2004) para determinar la confiabilidad de los resultados obtenidos.

$$n = \frac{Ns^2}{N\left(\frac{B^2}{4}\right) + s^2} = \frac{133(0.95)^2}{133\left(\frac{(0.22)^2}{4}\right) + (0.95)^2} = 48$$

Dado que la muestra es mayor que 48, los resultados son confiables en un 95%.

Tabla 4.
Distribución de frecuencia de la dimensión: Interacción laboral y social

	1	2	3	4	5
Cuento con el apoyo de mis compañeros (as) docentes para emprender nuevos proyectos académicos en la Facultad	0%	9%	22%	37%	31%
Considero que las relaciones entre los docentes se dan de manera cordial y respetuosa	1%	6%	6%	48%	39%
Soy capaz de integrarme fácilmente a las actividades que se realizan en la Facultad	0%	3%	12%	39%	46%
Cuento con una planificación que guía mis actividades	0%	1%	5%	43%	51%
Cuento con autonomía para tomar decisiones relacionadas a mi labor docente	0%	1%	5%	45%	49%

Fuente elaboración propia

Liderazgo

Los resultados expresados en la tabla 5, en la dimensión de liderazgo, se observa como fortaleza que el 84% de los académicos, consideran que tiene buena relación de trabajo con las autoridades, un 90% que tiene buena relación de trabajo con el coordinador del programa educativo, el 87% recibe el apoyo necesario de la autoridad correspondiente para realizar actividades docentes cuando se requiere y el 79% tiene claro quién tiene la autoridad formal para tomar una decisión relacionada con la actividad docente. Entre las debilidades se observa que el 71% considera que las tareas y funciones que le asignan en la Facultad son claras y planificadas, el 73% considera que en la Facultad el coordinador del programa educativo fomenta el trabajo en equipo y el 67% se siente satisfecho con el estilo de liderazgo de la autoridad que dependen para la toma de decisiones.

Tabla 5.
Distribución de frecuencia de la dimensión: Liderazgo

	1	2	3	4	5
Considero que tengo buena relación de trabajo con las autoridades de la Facultad	1%	0%	15%	33%	51%
Considero que tengo buena relación de trabajo con mi coordinador de Programa Educativo	0%	1%	9%	30%	60%
Recibo el apoyo necesario de la autoridad correspondiente para realizar mis actividades docentes cuando lo requiero	0%	3%	10%	45%	42%
Tengo claro quién tiene la autoridad formal para tomar una decisión relacionadas con mi actividad docente	0%	3%	18%	40%	39%
Las tareas y funciones que me asignan en la Facultad son claras y planificadas	1%	12%	16%	44%	27%
Considero que en la Facultad mi coordinador de PE fomenta el trabajo en equipo	5%	1%	21%	36%	37%
Me siento satisfecho con el estilo de liderazgo de la autoridad que dependo en la Facultad para la toma de decisiones	1%	10%	22%	37%	30%

Fuente elaboración propia

Motivación y reconocimiento

Con base a los resultados expresados en la tabla 6, en la dimensión de motivación y reconocimiento se identifican como fortalezas que el 79% participa en los cursos de capacitación o actualización relacionados con las asignaturas que imparte y el 96% tiene un sentimiento de búsqueda de mejora continua en su desempeño profesional; por otro lado, entre las debilidades se encuentra que el 67% considera que la correspondencia entre la remuneración salarial y las responsabilidades que son encomendadas son adecuadas, el 64% considera que se reconoce su aportación, conocimientos y habilidades en la Facultad, el 71% considera que se tiene un sistema de promoción que ayuda al crecimiento profesional docente y el 57% considera que la Facultad celebra fechas y distinciones relacionadas al personal docente.

1. Actualizar la sección de organización de la página web. De manera particular, realizar una revisión de los comités para su actualización e incluir a las academias.
2. Socializar con la comunidad académica la estructura organizacional y sus principales funciones, con mayor énfasis en la unidad de posgrado, comités, academias y recursos humanos.

Como se observó en las debilidades de la dimensión “Estructura organizacional”, tan importante es el “hacer” como el “comunicar”. La comunicación es esencial para todas las organizaciones, permite integrar las funciones gerenciales lo que posibilita la administración y favorece el liderazgo efectivo al generar un ambiente motivador, además que enlaza a la organización con el ambiente externo (Koontz, Weihrich, & Cannice, 2012). Las acciones que se proponen para disminuir las debilidades de la dimensión Comunicación son:

1. Actualizar semestralmente la sección de directorio de la página web de la. Con esta acción se espera facilitar la comunicación con los grupos de interés de la Facultad.
2. Actualizar semestralmente la base de datos de los responsables de envío de información. Se recomienda esta acción para ampliar el alcance de los docentes que la deban recibir dichos comunicados.
3. Habilitar un espacio en la página web para difundir los logros y avances de la Facultad y de los grupos de trabajo (cuerpos académicos, academias y comités).
4. Habilitar espacios de comunicación en los edificios donde se encuentran los cubículos de profesores. Se recomienda habilitar espacios de difusión (vitriñas) de eventos o acontecimientos que se realizan dentro de los grupos de trabajo. Estos espacios pueden estar a cargo de los líderes de grupos, quienes podrán publicar información referente al acontecer académico y difundir los distintos proyectos en activo.

Un grupo de trabajo eficaz debe servir a los intereses de la organización a la que pertenece para que ésta cumpla con su labor, pero también la organización debe ayudar a sus miembros a desarrollar motivaciones y compromisos propios (Cantú Delgado, 2011). Para la dimensión Interacción laboral y social, se proponen la siguiente acción:

- Destacar la visión de la Facultad en la programación anual de los grupos de trabajo. Se recomienda generar acciones que guíen a los grupos de trabajo a realizar un análisis que defina los objetivos comunes a la visión de la Facultad y los beneficios para el grupo en cuestión, integrándolo en el plan de trabajo anual para su seguimiento y revisión. Con esta acción, se espera un mayor compromiso en la labor realizada y un beneficio para ambas partes.

De acuerdo con Miller (1991), existen en general cuatro estilos administrativos para la toma de decisiones: 1) por mandato; 2) por consulta; 3) por consenso; 4) por delegación. Es importante considerar que cambiar el estilo de liderazgo o formar los grupos de trabajo no garantizan por sí mismos la competitividad de la organización. Para lograrlo, se requiere una clara dirección hacia las metas y estrategias de la organización, y resulta fundamental exista un clima de colaboración en los equipos de trabajo, y no sólo grupos de personas que trabajen alrededor de la idea del jefe (Cantú Delgado, 2011). Para favorecer la dimensión del liderazgo se propone:

1. Incluir en el programa de capacitación el fomento al trabajo en equipo, se recomienda que este programa dirigido a la comunidad académica, fortifique sus habilidades sobre la gestión de grupos y puedan implementarlos para favorecer el trabajo en equipo y el alcance de la visión de la Institución.
2. Revisar las funciones de los grupos de trabajo y, en su caso, establecer, de manera colaborativa con los grupos de trabajo, la definición sus principales funciones, alcances y se defina su facultamiento, que significa otorgar completa autoridad a estos grupos de trabajo sobre la planeación, control y mejoramiento de sus planes.
3. Dar seguimiento a los grupos de trabajo. Las autoridades de la Dependencia deberán establecer un calendario para agendar sesiones de trabajo con los grupos para revisar los avances y retos que enfrentan, es recomendable se defina un formato de bitácora para que facilitar la gestión de la información.

Cantú (2011) afirma que el principio de participación se fundamenta en la creencia de que los empleados se sentirán más orgullosos e interesados en su trabajo si se les permite realizar contribuciones

- Orozco Cruz, J., Olaya Toro, A., y Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 161-181. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80012433010>
- Salazar Estrada, J., Guerrero Pupo, J., Machado Rodríguez, Y., y Cañedo Andalia, R. (2009). *Clima y cultura organizacional: dos componentes esenciales en la productividad laboral*. Centro Nacional de Información de Ciencias Médicas. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352009001000004
- Sandoval Caraveo, M., Magaña Medina, D., y Surdez Pérez, E. (2013). Clima organizacional en profesores investigadores de una institución de educación superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1-24. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878017>
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- UADY. (2014). *Reglamento del personal académico de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Mérida: Gaceta Universitaria.
- Walpole, R., Myers, R., Myers, S., y Ye, K. (2007). *Probabilidad y estadística para ingeniería y ciencias*. Ciudad de México: Pearson Educación.

PERSPECTIVA TEMPORAL HACIA EL FUTURO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

FUTURE TIME PERSPECTIVE AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN UNIVERSITY STUDENTS

LAURA FERNANDA BARRERA HERNÁNDEZ
Instituto Tecnológico de Sonora, México
laura.barrera@itson.edu.mx

MIRSHA ALICIA SOTELO CASTILLO
Instituto Tecnológico de Sonora, México
mirsha.sotelo@itson.edu.mx

JAVIER JOSÉ VALES GARCÍA
Instituto Tecnológico de Sonora, México
javier.vales@itson.edu.mx

DORA YOLANDA RAMOS ESTRADA
Instituto Tecnológico de Sonora, México
dora.ramos@itson.edu.mx

Cómo citar este artículo: Barrera Hernández, L. F., Sotelo Castillo, M. A., Vales García, J. J. y Ramos Estrada, D. Y. (2018). Perspectiva temporal hacia el futuro y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Educación y ciencia*, 7(49), 37-44.

Recibido: 20 de octubre de 2017; **aceptado para su publicación:** 23 de febrero de 2018

RESUMEN

Basado en la idea de que las personas con una orientación temporal hacia el futuro tienden a aspirar a metas y recompensas en el futuro, esta investigación tuvo como objetivo evaluar la relación entre la perspectiva de tiempo futura y el rendimiento académico. Un centenar de estudiantes de una universidad mexicana participaron en el estudio. Se administró una escala, que evaluó la orientación futura y el rendimiento académico, se midió con calificaciones promedio. Los resultados se procesaron dentro de un modelo de ecuaciones estructurales. Esos resultados indican que la orientación futura influye positivamente en el rendimiento académico.

Palabras clave: perspectiva temporal de futuro, rendimiento académico, educación superior

ABSTRACT

Grounded on the idea that people with a temporary orientation towards the future tend to aspire to goals and rewards in the future, this research was aimed at assessing the relationship between future time perspective and academic achievement. One hundred students from a Mexican university participated in the study. One scale was administered, which assessed future orientation and academic achievement, it was measured with average grades. Results were processed within a structural equation model. Those results indicate that future orientation positively influences academic achievement.

Keywords: future time perspective, Academic achievement; higher education

INTRODUCCIÓN

Dentro de la experiencia humana, el tratar el tiempo es una característica básica, ya sea de manera objetiva o subjetiva (Boniwell y Zimbardo, 2004). La orientación temporal es una variable

Avci (2013) señala que la recompensa por la mayor parte del trabajo académico realizado en la escuela viene tiempo después, y, además, los estudiantes entienden de manera diferente la relación entre los objetivos futuros o recompensas y las acciones actuales, por lo anterior, existen discrepancias entre la importancia que los estudiantes le otorgan al trabajo académico en términos del esfuerzo y tiempo que invierten en las actividades académicas. En este sentido Acuff et al. (2017) expresan que el éxito en la universidad requiere que los estudiantes regularmente se abstengan de comportamientos asociados con recompensas inmediatas.

Un área creciente de investigación en psicología educativa es la perspectiva del tiempo futuro y su relación con los resultados educativos deseados (McInerney, 2004) la importancia de este constructo, para la investigación educativa ha sido establecida por un creciente cuerpo de investigación acerca del tema (Simons, Vansteenkiste, Lens y Lacante, 2004).

Entre los hallazgos de investigaciones en el área educativa, se encuentran investigaciones que reportan relaciones positivas de la perspectiva temporal hacia el futuro con el rendimiento académico (Zimbardo y Boyd, 1999; González, Maytorena, Lohr y Carreño, 2006; Mello y Worrell, 2006; Adelabu, 2007; Barrera et al. 2016, Acuff et al. 2017), con el aumento del tiempo invertido para el aprendizaje (Zimbardo y Boyd, 1999; Peetsma y Van der Veen, 2011) y relaciones negativas con la morosidad académica (González, Maytorena, Lohr y Carreño, 2006). Asimismo, Simons, Vansteenkiste, Lens y Lacante (2004) señalan que una perspectiva profunda hacia el futuro se asocia con una mejora en motivación, aprendizaje conceptual profundo, mejor desempeño y más persistencia.

Algunos estudios reportan diferencias en los resultados según el sexo de los participantes, Zimbardo y Boyd (1999) señalaron que las mujeres presentan puntuaciones mayores en la perspectiva de futuro y pasado positivo. Díaz-Morales (2006) reportó diferencias en función del sexo y la edad, donde las mujeres, resultaron más orientadas que los al pasado negativo, pasado positivo y presente fatalista; por otra parte, los grupos de más edad estaban más orientados al futuro y menos al presente hedonista.

Por otra parte, una de las dimensiones de gran relevancia en ámbito educativo, la constituye el rendimiento académico del estudiante (Ruiz, Ruiz y Ruiz, 2010); mismo que debe ser trabajado dentro de un contexto sociocultural-económico-político, a la vez que familiar, personal y académico, ya que los factores que lo influyen son numerosos y se encuentran interrelacionados (Salvador y Varcárcel, 1989).

La complejidad del rendimiento académico comienza desde su conceptualización, es denominado de diversas formas como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, no obstante, en esencia, las diferencias en las definiciones sólo se explican por cuestiones semánticas (Edel, 2003). De acuerdo con Artunduaga (2008) el rendimiento académico es un indicador de eficacia y calidad educativa; las manifestaciones de fracaso como el bajo rendimiento académico y la deserción, expresan deficiencias en un sistema universitario. Por su parte, Gómez, Oviedo y Martínez (2011) sostienen que, en términos educativos, el rendimiento académico es un resultado del aprendizaje suscitado por la actividad educativa del profesor y producido en el estudiante; aunque es claro que no todo aprendizaje es producto de la acción docente.

El interés en el estudio del desempeño académico se relaciona directamente con la percepción de la importancia que tiene la educación para influir en la habilidad de los estudiantes para desenvolverse mejor en la sociedad una vez que terminan sus estudios (Di, 2007).

García, Alvarado y Jiménez (2000) señalan que lo primordial es encontrar buenos predictores del rendimiento futuro, de manera que se puedan realizar intervenciones para reducir el fracaso académico, a fin de lograr aumentar la tasa de éxito en los estudiantes universitarios.

En la aproximación al rendimiento académico, una de las variables más empleadas por los docentes e investigadores son las calificaciones escolares (Edel, 2003). Al respecto, Caso-Niebla y Hernández (2007) desarrollaron una investigación en torno a los factores que influyen en el rendimiento académico, observaron que la organización de las actividades de estudio y el empleo de estrategias de aprendizaje, ejercen un efecto predictor de las calificaciones escolares. Además, reportaron que las mujeres en comparación con los hombres, presentaron mejores calificaciones, se encontraban más interesadas en el estudio, organizaban de mejor forma sus actividades escolares, se apoyaban con mayor frecuencia en estrategias y técnicas que favorecen su estudio y la comprensión lectora, además de presentar mayor habilidad para fijar metas personales y profesionales.

Dado lo anterior, el objetivo de la presente investigación es determinar la relación existente entre la orientación al futuro y el rendimiento académico de estudiantes universitarios.

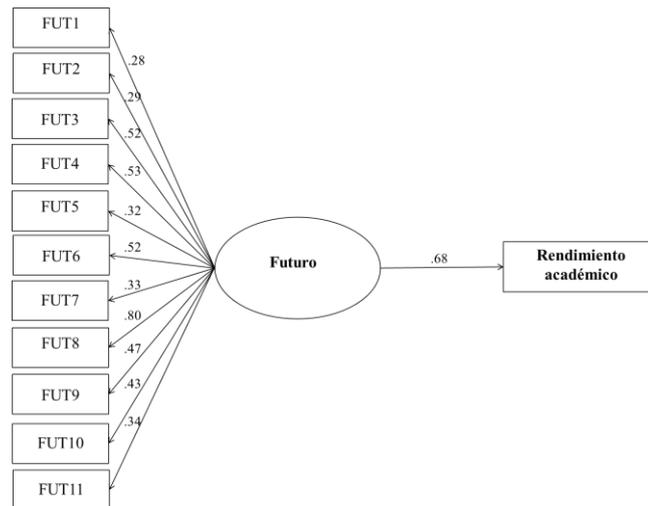


Figura 1. Modelo Orientación al Futuro y su relación con el rendimiento académico. Bondad de ajuste: $X^2=57.60$ (50 g.l.) $p=.214$, $BBNFI=.93$, $CFI=.95$; $RMSEA=.04$; Rendimiento académico $R^2=.47$

CONCLUSIONES

La presente investigación se enmarcó en la línea de estudios de la perspectiva temporal como determinante del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Esta línea plantea la idea de que la orientación al futuro constituye un factor importante en la determinación del rendimiento académico (Zimbardo y Boyd, 1999; González, Maytorena, Lohr y Carreño, 2006; Peetsma y Van der Veen, 2011).

Los resultados sugieren conexiones significativas entre el rendimiento académico y la perspectiva temporal de Futuro. El modelo probado ratifica hallazgos previos en el sentido de que la propensión al futuro se relaciona de forma positiva con el rendimiento académico medido a través del promedio general de calificaciones.

Los resultados encontrados sugieren que los estudiantes presentan una elevada orientación al futuro, estos hallazgos son similares a los encontrados por Barrera et al. (2016). Respecto a las diferencias de género, concuerdan con lo reportado por Zimbardo y Boyd (1999) quienes reportaron que las estudiantes presentan medias más altas en orientación al futuro y rendimiento académico (Caso-Niebla y Hernández, 2007) no obstante, estas diferencias no fueron significativas. Coinciden también con lo encontrado en investigaciones anteriores respecto a la influencia de la propensión al futuro en el rendimiento académico (Zimbardo y Boyd, 1999; Peetsma y Van der Veen, 2011). Estos hallazgos implican, que los estudiantes que se orientan al futuro además de propender a ser individuos conscientes, controlados, organizados, confiables y responsables, tienden también a preocuparse por su rendimiento académico.

En investigaciones posteriores se recomienda, analizar la relación de la perspectiva temporal de Futuro y el rendimiento académico, con otras variables psicológicas como motivación, autorregulación y estrategias de aprendizaje, entre otras.

Entre algunas limitaciones del estudio se encuentran, por un lado, su naturaleza correlacional, la cual presenta desventaja frente a estudios experimentales o longitudinales debido a que en este caso la información fue recabada en un solo momento y no existió ningún tipo de seguimiento. Además, el instrumento utilizado consistió en auto-reportes de los participantes respecto a su comportamiento, creencias y rendimiento académico. Por otro lado, también podría considerarse como una limitación el programa educativo al que pertenecen los estudiantes que participaron en el estudio, debido a la no representatividad de los estudiantes universitarios en general.

A pesar de estas limitaciones, se considera que los hallazgos obtenidos en la investigación brindan información que ayuda al entendimiento de uno de los predictores de rendimiento académico. En estudios posteriores, que consideren las limitaciones aquí encontradas, se podría avanzar en la construcción de un esquema de relaciones entre la orientación temporal hacia el futuro y otras variables psicológicas de los estudiantes que inciden en el rendimiento académico.

- Van Beek, W., Berghuis, H., Kerkhof, A., & Beekman, A. (2011). Time perspective, personality and psychopathology: Zimbardo's time perspective inventory in psychiatry. *Time & Society*, 20(3), 364-374.
- Zimbardo, P. & Boyd, J. (1999). Putting Time in Perspective: a valid, reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 742-752.
- Zuzanek, J. (1998). Time use, time pressure, personal stress, mental health, and life satisfaction from a life cycle perspective. *Journal of Occupational Science*, 5(1), 26-39.

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS Y EXPECTATIVAS EDUCATIVAS DE ASPIRANTES A LA LICENCIATURA EN ENFERMERÍA

SOCIOECONOMIC CHARACTERISTICS AND EDUCATIONAL EXPECTATIONS OF APPLICANTS TO THE BACHELOR'S IN NURSING DEGREE

SAYDI PALOMA SANTOYO FUENTES
Universidad Autónoma de Yucatán, México
paloma.santoyo@correo.uady.mx

DALLANY TRINIDAD TUN GONZÁLEZ
Universidad Autónoma de Yucatán, México
dallany.tun@correo.uady.mx

LUCY MINELVA OXTÉ OXTÉ
Universidad Autónoma de Yucatán, México
lucy.oxté@correo.uady.mx

Cómo citar este artículo: Santoyo Fuentes, S. P., Tun González, D. T. y Oxté Oxté, L. M. (2018). Características socioeconómicas y expectativas educativas de aspirantes a la licenciatura en enfermería. *Educación y ciencia*, 6(49), 45-54.

Recibido: 28 de febrero de 2018; **aceptado para su publicación:** 29 de mayo de 2018

RESUMEN

El propósito de este estudio fue determinar el panorama socioeconómico y de expectativas educativas de aspirantes a la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) del ciclo escolar agosto – diciembre 2017. La metodología consistió en una investigación cuantitativa de alcance descriptivo tipo encuesta. La población fue de 431 participantes. Se encontró que el 99.1% de los encuestados desea iniciar sus estudios de licenciatura y el 99.8% de ellos eligió a la UADY; asimismo, el 89.09% refiere que lo hará durante el año 2017; sin embargo, el 43,9% indica tener menos posibilidades de destinar recursos económicos en su educación. En conclusión, los aspirantes muestran expectativas positivas hacia el programa educativo de la licenciatura en enfermería, aunque también situaciones problemáticas de índole económico para su sustento universitario.

Palabras clave: estudio socioeconómico, expectativas educativas, licenciatura en enfermería

ABSTRACT

The purpose of this study was to determine the socioeconomic context and educational expectations of applicants to the Bachelor's Nursing Degree of the Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). The methodology consisted in a quantitative research of descriptive scope type survey. The population was 431 participants. It was found that 99.1% of the respondents wish to continue their studies and 99.8% of them chose UADY; likewise, 89.09% report that they will do so during the year 2017; nevertheless, 43.9% indicate that they have less possibilities of allocating a part of their education expenses. In conclusion, the aspirants show positive expectations towards the educational program of their choice, although also problematic situations of economic nature for their university budget.

Keywords: socioeconomic indicators, educational expectations, nursing school

INTRODUCCIÓN

La educación universitaria presenta una expansión que, ligada a la competitividad de la emergente sociedad del conocimiento del siglo XXI, conlleva a importantes retos y dificultades en sus

diferentes campos académicos, por ello se requiere ofrecer alternativas relacionadas con la calidad y pertinencia (Garbanzo, 2014).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 señala que es fundamental garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudios a fin de que los estudiantes desarrollen y adquieran competencia para toda su vida; asimismo, en el Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018 se menciona la importancia de desarrollar programas de licenciatura pertinentes y acorde con las prioridades socio-económicas del Estado y la región.

En atención al Plan de Desarrollo Institucional 2014-2022 (UADY 2014) la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) contribuye con los planteamientos nacionales y estatales anteriores a través de la revisión periódica de la oferta y la demanda para la creación o modificación de programas educativos con pertinencia y trascendencia social, por ello en el marco de la realización de estudios de pertinencia y de factibilidad de plan de estudios de licenciatura se realiza la presente investigación.

Cabe mencionar que en el marco de la metodología institucional de la UADY para la creación o modificación de los programas educativos se establece como parte de los estudios de pertinencia social el socioeconómico y el de expectativas educativas. En la dimensión socioeconómica este estudio permite obtener un panorama a nivel descriptivo sobre la situación económica familiar o de referencia del candidato a estudiar un plan de estudios; por su parte, la dimensión de expectativas educativas considera un panorama a nivel descriptivo sobre el interés y perspectivas reales de los aspirantes para estudiar un programa educativo a nivel superior (Programa Institucional de Habilitación en el Modelo Educativo para la Formación Integral, 2013).

El plan de estudios 2013 de la Licenciatura en Enfermería de la UADY es parte de la oferta educativa de la Facultad de Enfermería, donde cada cinco años se actualizan los programas educativos a nivel licenciatura, por lo que en 2017, como parte del proceso curricular a seguir, se dispuso para fundamentar dicha modificación la realización del estudio de tipo socioeconómico y de expectativas educativas, que permitiría identificar las condiciones de los aspirantes que pudieran repercutir en la permanencia y trayectoria escolar en sus estudios de nivel superior por lo que se estableció la siguiente interrogante ¿Cuál es la situación socioeconómica y las expectativas educativas de los aspirantes para cursar la Licenciatura en Enfermería en la UADY? Lo anterior tuvo la finalidad de obtener un panorama sobre las características económicas del grupo bajo estudio, el interés generalizado que tienen por continuar sus estudios en la Licenciatura en Enfermería de la Dependencia e identificar si el programa educativo va acorde con sus expectativas de formación profesional.

Los resultados que se obtuvieron enriquecieron el estudio de pertinencia social que en el modelo educativo vigente se recomienda elaborar para la modificación de un plan de estudios.

ANTECEDENTES

Como parte de la búsqueda de la calidad de la educación de nivel superior es importante el conocimiento de los estudiantes que integran la razón de ser de las universidades, como es el caso de la UADY, la cual señala en la fundamentación filosófica de su Modelo Educativo para la Formación Integral (Universidad Autónoma de Yucatán, 2012) que la razón de ser de la educación que imparte es la y el estudiante, por lo tanto coloca a la persona como núcleo de su formación y justificación de su quehacer, promoviendo el crecimiento y desarrollo de seres humanos autónomos, libres, responsables y solidarios.

Cuando se limita el rendimiento escolar o la permanencia de los estudiantes, la tasa de matrícula en la educación superior también se ve afectada y al respecto González (2015) refiere que en México es del 34% mientras que la media de la OCDE es del 60%, por lo que México ocupa el lugar 33 de 36 países pertenecientes a dicha organización, lo que también impacta en el número de egresados universitarios cuya cifra en México es del 21% mientras que la media de la OCDE es de 39%, de tal manera que se ocupa el lugar 25 de 36 países en este rubro, lo que muestra una problemática que requiere atenderse desde los inicios del proceso de selección a las Universidades.

En México durante el ciclo escolar 2016-2017, en la modalidad escolarizada del nivel de educación superior se encontró que el índice de absorción fue de 73%, mientras que en el caso de Yucatán se registró un 98.1%. Por otro lado, en relación al abandono escolar se marcó un índice de 6.8% en el país, siendo mayor el resultado obtenido a nivel estatal con un índice del 8.2% (SNIE, 2017).

Para garantizar a los jóvenes, en primer lugar, el acceso al nivel de educación superior y posteriormente su permanencia, resulta importante identificar las condiciones de los aspirantes que

podieran repercutir en el mismo; entre estas se encuentran el nivel socioeconómico y las expectativas educativas, que son en las que se centra el presente estudio.

En el proceso curricular, resulta importante un marco de referencia o modelo curricular que permita identificar un conjunto de categorías o elementos para tomar decisiones tal como señala Posner (1998, p.14). Entre estos elementos que se requieren considerar se encuentran el socioeconómico y de expectativa educativas; en relación con el primero, Díaz Barriga (1990) lo plantea en la primera etapa de su propuesta metodológica de diseño curricular denominada Fundamentación de la carrera profesional, la cual sustenta la razón de la creación de una carrera, así como el por qué es pertinente para resolver los problemas detectados, dicha etapa comprende las características de la población estudiantil, ya sea el nivel o contexto socioeconómico, los intereses y las expectativas.

Diversos factores pueden afectar el desempeño académico de los estudiantes que ingresan a una institución de nivel superior, entre ellos pueden encontrarse los de tipo externos tales como el entorno familiar, amistades, características socio-demográficas y también el nivel económico puede ser determinante en el rendimiento escolar cuando es muy bajo (Armenta, Pacheco y Pineda, 2008).

Por su parte, Velázquez (2017) refiere que las condiciones económicas representan un factor de riesgo respecto a la permanencia estudiantil exitosa; cabe mencionar que este planteamiento surgió a partir de un estudio realizado con estudiantes de licenciatura en enfermería de la Unidad Académica Multidisciplinaria Matamoros, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAMM-UAT).

La definición de nivel socio económico (NSE) puede variar según el contexto de lugar y tiempo, debido a que se basa en la integración de distintos rasgos de las personas o sus hogares, por ejemplo el *The New Dictionary of Cultural Literacy*, lo refiere como la posición de un individuo/hogar dentro de una estructura social jerárquica; la National Center for Educational Statistics, la define como una medida de la posición relativa económica y social de una persona/hogar y la Center for Research on Education, Diversity and Excellence, como la medida del lugar social de una persona dentro de un grupo (Vera y Vera, 2013).

Otra definición del nivel socioeconómico es aquella medida que agrupa variables que caracterizan la condición de vida de las personas, familias y hogares respecto a su capacidad de crear o consumir bienes de valor en la sociedad (Gutiérrez, 2013).

En México, la Asociación Mexicana de Agencias de Investigación de Mercados y Opinión Pública (AMAI) define nivel socioeconómico como la regla que permite la agrupación y clasificación de los hogares mexicanos en siete niveles, de acuerdo a su capacidad para satisfacer las necesidades de sus integrantes. La construcción del índice ha considerado como fuente la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía mexicano (INEGI).

En este estudio se utilizó la escala 8 x 7 propuesta en 2011 por esta asociación que clasifica los hogares en siete niveles AB, C+, C, C-, D+, D y E; a través de ocho indicadores, los cuales son número de habitaciones, tipo de piso, número de baños, regadera, estufa de gas, número de focos, número de automóviles y escolaridad de la persona que más aporta.

Los niveles de la escala 8 x 7 se agrupan de la siguiente manera: AB y C+ como aquellos que pueden tener mayor gasto en educación debido a que figuran las características de planeación y futuro, así como el entretenimiento y comunicación; C y C- como aquellos que pueden destinar cierto gasto en la educación, cuya característica es que llevan una vida práctica o con un mínimo de practicidad; finalmente, los niveles D+, D y E indican un menor gasto en educación, al presentar características como tener condiciones básicas sanitarias, paredes y algunos servicios, así como escasez.

En cuanto a las expectativas educativas de los estudiantes Pichardo (2007) señala que son una guía para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje y la satisfacción con los servicios de la universidad, por consiguiente, es un tema que debe estudiarse cuidadosamente, asimismo, refiere que diversos estudios como en las universidades de Australia, Reino Unido y Estados Unidos evidencian la posibilidad de obtener y valorar las expectativas y preferencias de los estudiantes.

En este estudio se entiende por expectativas educativas el nivel de estudios de educación formal que los jóvenes esperan lograr (Palomar y Victorio, 2017) y que se encuentran asociadas a las condiciones sociales como el contexto o territorio económico, origen familiar y sexo (Figuroa, Padilla y Guzmán, 2015).

METODOLOGÍA

El presente estudio es de enfoque cuantitativo tipo encuesta de alcance descriptivo (Hernández y Baptista, 2007) cuyo objetivo es determinar el panorama socioeconómico y de expectativas educativas de aspirantes potenciales a la Licenciatura en Enfermería en la Facultad de Enfermería de la UADY.

Población y muestra

La población fue constituida por 658 aspirantes de ingreso a la Licenciatura en Enfermería para iniciar los cursos en el período agosto - diciembre de 2017 en la unidad Mérida.

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, en el cual participaron 431 egresados de bachillerato cuya selección se determinó a través de los criterios de inclusión: ser estudiante de último semestre de bachillerato o contar con el bachillerato, estar presente en el momento de la encuesta y firmar el consentimiento informado. Como criterios de exclusión se consideraron: no estar presente durante la recolección de datos, no tener la disposición de contestar la encuesta, no firmar el consentimiento informado o no tener accesibilidad al participante para administrar la encuesta.

Instrumento de recolección

El instrumento de recolección denominado "Estudio socioeconómico y de expectativas educativas de la licenciatura en enfermería" fue diseñado por el Departamento de diseño y evaluación curricular de la Facultad de Enfermería en el marco de los estudios de pertinencia social para la modificación de planes y programas de acuerdo a las especificaciones señaladas por la Dirección General de Desarrollo Académico. Dicho instrumento consta de tres apartados: datos sociodemográficos, expectativas educativas y datos socioeconómicos.

El primer apartado, datos sociodemográficos, tiene la finalidad de obtener información sobre el participante. Se compone de 13 variables que miden lo siguiente: sexo, estado civil, edad, lugar de residencia, escolaridad actual, última institución en que cursó la última clase, trabajo actual, tipo de institución, nombre de la institución laboral, ubicación, puesto, horas dedicadas al trabajo, el trabajo como fuente de ingreso familiar

El segundo apartado, expectativas educativas, tiene la finalidad de obtener la opinión del participante sobre sus expectativas educativas. Se compone de 12 variables que miden lo siguiente: posibilidad de continuar sus estudios de licenciatura, motivos por los que no estudiaría una licenciatura, máximo nivel de formación esperado, áreas de interés para continuar sus estudios, razón por la cual continuaría sus estudios en el área que eligió, interés por continuar sus estudios de licenciatura en la UADY, si no es en la UADY lugar donde quisiera estudiar la licenciatura, interés por estudiar en la Facultad de Enfermería, año en que quisiera estudiar la licenciatura, programas a nivel licenciatura de mayor interés, interés en estudiar la Licenciatura en Enfermería en la UADY, razón por la que desea estudiar dicha licenciatura.

Finalmente, el tercer apartado, datos socioeconómicos, tiene la finalidad de obtener información sobre la situación económica de los aspirantes. Se compone de 11 variables que miden lo siguiente: número de integrantes de su grupo familiar, personas que viven en casa y comparten el mismo gasto para comer, número de grupos o familias con gastos separados para comer en la casa del participante, rol del participante al interior de la casa, número de personas menores de edad en la casa del participante, sexo y edad de los menores de edad, número de personas que aportan al ingreso mensual, sexo, edad y ocupación de todas las personas que aporta económicamente en el hogar, ingreso familiar promedio al mes, gasto familiar promedio al mes y tipo de casa; finalmente, ocho variables que miden el nivel socioeconómico de la familia del participante, así como dos relacionadas con las expectativas sobre el plan de estudios y comentarios generales.

Procedimiento de recolección y análisis de datos

El procedimiento de recolección de datos se realizó en la Facultad de Enfermería durante el proceso de selección de aspirantes para ingreso a la Licenciatura en Enfermería. Para el análisis de datos se utilizó el software estadístico Statistical Package for the Social Science en su versión número veinte, para el empleo de la estadística descriptiva mediante frecuencias y medias aritméticas.

Cuestiones éticas del estudio

Para realización del estudio se utilizó un consentimiento informado, en el cual se estipuló al encuestado que su participación es de tipo anónima y sus aportaciones se tratarán con la más estricta confidencialidad.

RESULTADOS

En este apartado se describen los resultados del estudio y se organiza en tres secciones: perfil sociodemográfico; panorama socioeconómico y panorama de expectativas educativas.

Perfil sociodemográfico

En el estudio participaron 431 sujetos, de los cuales el 73.1% son mujeres (315) y 26.9% son hombres (116). En relación a su estado civil el 99.3% (313) de las mujeres es soltera y el 0.7% (2) es casada, mientras que en el caso de los hombres el 99.1% (115) está soltero, el 0.9% (1) está casado. En relación a la edad se encontró que oscila entre 16 y 27 años, con un promedio de 18.6 años.

En relación con el lugar de residencia de los aspirantes, se encontró que el 86.8% (374) residen en Yucatán y 7.42% (32) son de otros estados de la república, entre los que se encuentran: Campeche, Quintana Roo, Tabasco, Veracruz, Chiapas, Estado de México y Ciudad de México. También se reportó un.23% (1) aspirante extranjero de San Diego, California. El 5.56% (24) no indicó su lugar de residencia.

En relación al tipo escolaridad de los encuestados se encontró que el 78.2% (337) son bachilleres generales; el 11.8% (51) son bachilleres técnicos; 4.4% (19) tienen carrera trunca, el 0.5% (2) tienen una licenciatura terminada; por otra parte, el 3.5% (15) mencionaron otros tipos como técnicos o auxiliares y el 1.6% (7) no especificó. La distribución de las frecuencias por escolaridad puede observarse a continuación en la figura 1.

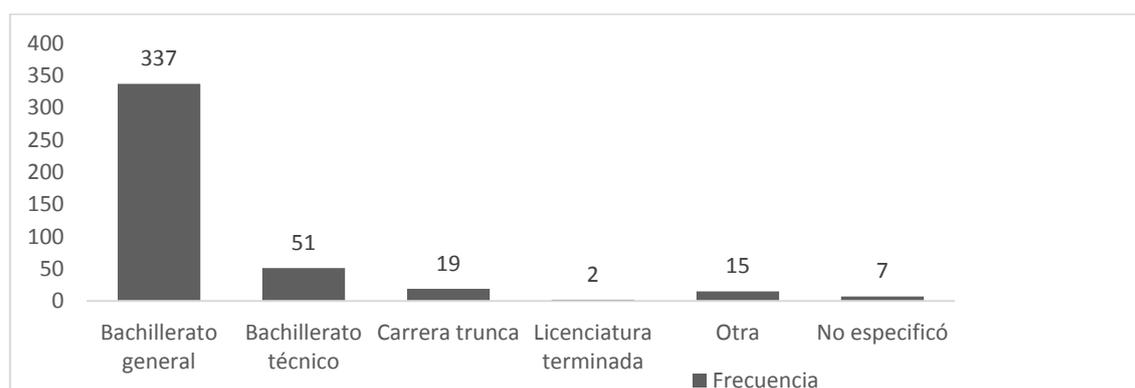


Figura 1. Escolaridad de los aspirantes.

Por otro lado, se encontró que el 20.2% (87) de los encuestados se encuentra trabajando. De éstos, el 51.7% (45) trabaja en instituciones públicas y el 48.3% (42) en instituciones privadas. La ubicación de su trabajo en 73.6% (64) de los casos es en Mérida; 16.09% (14) se encuentran al interior del Estado; 5.7% (5) lo hace en otro Estado de la república; el 2.3% (2) trabajan en la zona metropolitana de Mérida y el 2.3% (2) no especificó. Básicamente, laboran como empleados y el 1.8% (8) refiere ser enfermero; por otra parte, el 0.2% (1) menciona que es profesor de matemáticas.

El 3.7% (16) de los aspirantes refirieron que el trabajo que desempeñan es la principal fuente de ingresos de la familia y el 16.5% (71) indicó que no lo es.

Panorama socioeconómico

Para determinar el nivel socioeconómico de los aspirantes a estudiar la Licenciatura en Enfermería se utilizó la escala 8x7 de la AMAI donde sus hogares fueron clasificados en siete niveles. En la tabla 1 se observan los hogares de los aspirantes clasificados en siete niveles socioeconómicos.

Tabla 1.
Niveles socioeconómicos de los hogares de los aspirantes

Nivel	f	%
AB*	20	4,6
C+*	54	12,5
C*	90	20,9
C-*	78	18,1
D+	98	22,7
D	59	13,7
E	2	0,5
No respondieron	30	7%
Total	431	100,0

*Posibilidad de tener un gasto en formación profesional

En este sentido se encontró que el 17.1% (74) de los encuestados satisfacen en sus hogares sus necesidades de bienestar y tienen posibilidades de tener un mayor gasto en educación (nivel AB y C+), mientras que el 39% (168) tienen posibilidades de destinar una parte del gasto en su educación (nivel C y C-) y el 43.9% (189) pueden destinar una proporción menor (D+, D y E). En la figura 2 se puede observar la frecuencia de estos tres grupos de aspirantes que se obtiene a partir de su nivel socioeconómico.

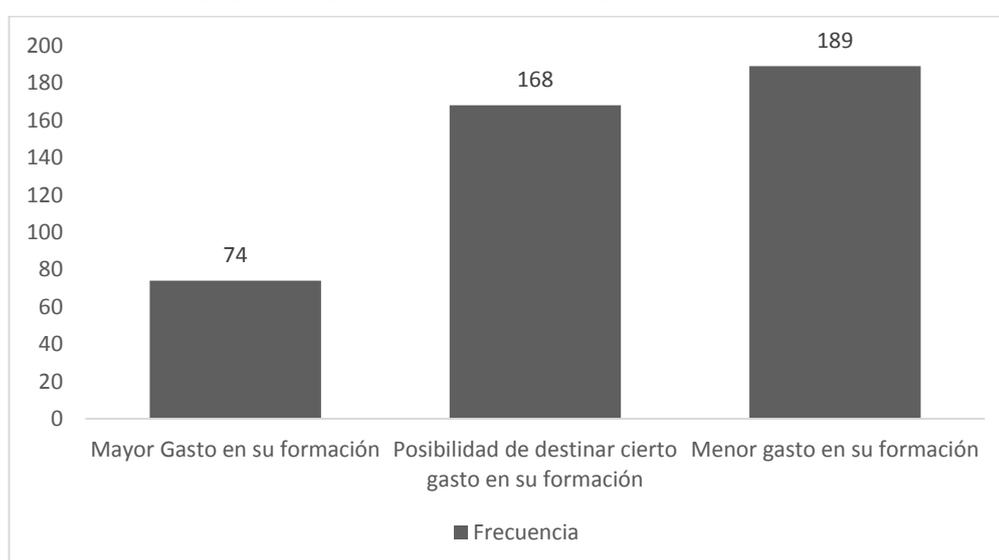


Figura 2. Posibilidad de gastos por parte de los aspirantes.

En relación al número de integrantes de la familia que viven en la casa de los aspirantes se encontró que el 5.1% (22) se componen de menos de tres integrantes; el 12.1% (52) de tres integrantes; el 27.6% (119) de cuatro integrantes, el 30.9% (133) de cinco integrantes; el 11.8% (51) de seis integrantes; el 8.4% (36) con más de seis integrantes y el 4.2% (18) no respondió.

Asimismo, se encontró que el 88.2% (380) son familias nucleares que comparten el mismo gasto, el 7.2% (31) son familias extensas que no comparte el mismo gasto y el 4.6% (20) no indicó su condición.

Se obtuvo que 408 aspirantes reportaron que en sus familias hay integrantes (746) que aportan recursos económicos, los cuales tienen como ocupación laboral ser empleado u obrero, así como comerciante y en el caso de tipo profesional se menciona ser enfermero(a) o docente.

Los integrantes de las familias que aportan y son económicamente activos tienen una edad promedio de 42 años, de estos integrantes, el 43.69% (326) son de sexo femenino y el 56.30% (420) son de sexo masculino.

Respecto al grado de escolaridad del principal proveedor de la casa de donde proceden los aspirantes, el 6.5% (28) no cuenta con estudios, el 39% (168) concluyeron la educación básica; el 34.3% (148) tienen carreras comerciales, técnicas o bachillerato; el 13.9% (60) poseen estudios de licenciatura; el 3.0% (13) cuentan con algún posgrado y el 3.2% (14) no especificó.

En relación al tipo de escuela a la que asisten o han asistido los aspirantes el 83.06% (358) son de instituciones de educación pública, mientras que el 12.52% (54) son de instituciones privadas y el 4.40% (19) no indicó.

En cuanto al tipo de vivienda de los encuestados, el 75.6% (326) mencionó que es propiedad de sus padres; el 7.9% (34) sus padres están pagando una hipoteca al INFONAVIT por ella; el 3.9% (17) comentó que la casa en que viven es rentada; el 5.8% (25) indicó que la vivienda es prestada; el 2.6% (11) refirió otra condición y el 4.2% (18) no respondió.

El promedio de ingreso mensual familiar es de \$6,488.45 con una desviación típica de \$6,922.82, un máximo de \$100,000.00 y un mínimo de \$900.00. Para presentar la distribución del ingreso mensual de los aspirantes se formaron cuatro grupos, tal como se presenta en la figura 3.

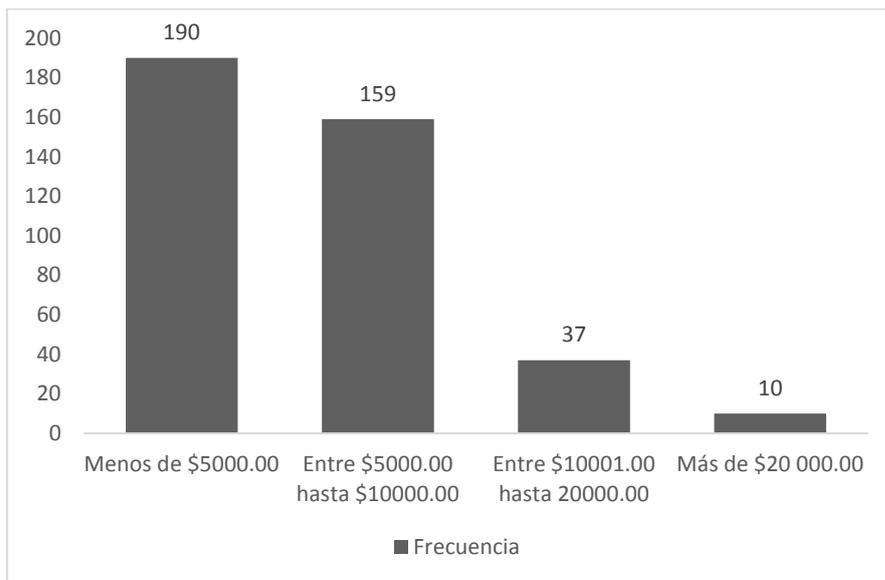


Figura 3. Distribución de ingresos mensual familiar de los aspirantes

El promedio de gasto doméstico mensual familiar de los aspirantes es de \$4,791.91 con una desviación típica de \$5,767.57. El rango es de \$89,940.00 y la moda de \$5,000.00. La distribución del gasto doméstico familiar de los aspirantes se clasificó en cuatro grupos, los cuales se presentan en la figura 4.

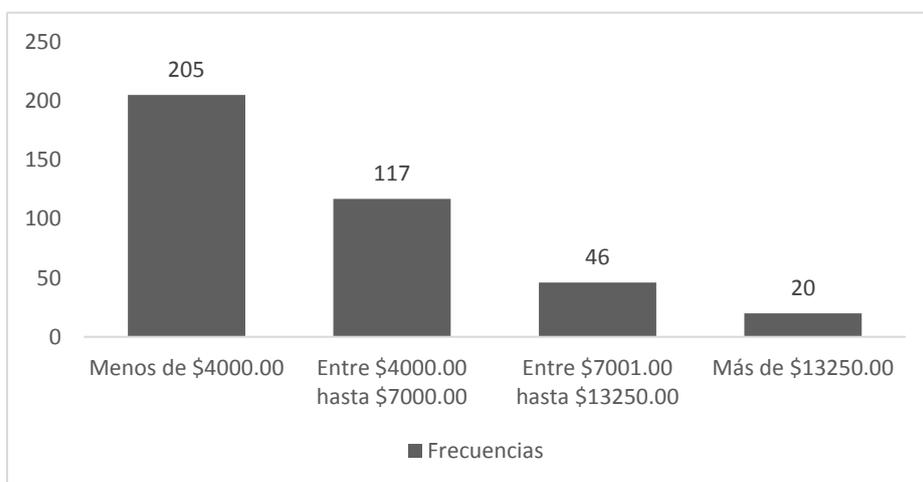


Figura 4. Distribución de gasto doméstico mensual de los aspirantes.

respecto, Armenta, Pacheco y Pineda, (2008) citan que el nivel económico familiar puede influir en el rendimiento escolar y sobre todo si es muy bajo.

De los 431 encuestados interesados en estudiar una licenciatura en enfermería, se encontró que el 99.8% (430) considera a la UADY como su primera opción. El principal motivo para elegir a la UADY es la calidad del plan de estudios como señaló el 53.8% (232) de los aspirantes, lo que coincide con el atributo de consolidarse como una institución que ofrece programas educativos de calidad y pertinentes tal como se señala en su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2022.

Sobre el máximo nivel educativo que estiman cursar, el 11.1% (48) refirió estudiar al menos una licenciatura; el 32.7% (141) estudiar una especialidad; el 13.5% (58) desea estudiar una maestría; el 42.2% (182) desea obtener un doctorado y el 0.46% (2) no indicó al respecto. Cabe mencionar que la mayoría de los participantes que aspiran contar con licenciatura como nivel máximo de estudios, radican en los estados de Veracruz, Tabasco y Quintana Roo, también se incluye un residente extranjero en San Lorenzo, California. Por otra parte, los estudiantes que refieren deseos de realizar estudios doctorales como nivel educativo máximo radican en la zona metropolitana de la ciudad de Mérida además del municipio de Progreso en Yucatán, así como algunos municipios aledaños a la ciudad de Cancún en Quintana Roo y de San Francisco de Campeche en Campeche. Lo anterior coincide con lo encontrado en el estudio de Palomar y Victorio (2017) donde señalan que existen diferencias en las expectativas educativas de los adolescentes por tipo de localidad de residencia, siendo favorable para los radicados en zonas urbanas.

Los estudiantes de bachillerato del sistema COBAY, CBTIS y Escuelas preparatorias de la UADY con ubicación en la ciudad de Mérida presentan mayor aspiración a estudios de posgrado que los provenientes de instituciones educativas del interior del Estado. Esta particularidad se asemeja a lo encontrado por Figueroa, Padilla y Guzmán (2015), en un estudio realizado en Aguascalientes en México donde concluyeron que los jóvenes provenientes de bachilleratos ubicados en la ciudad capital aspiraban a obtener mayores grados académicos a la licenciatura.

Por otro lado, se encontró que el 98.6% (425) de los encuestados tiene deseos de iniciar su formación en la Licenciatura en Enfermería que oferta la UADY. De igual manera, el 61.7% (266) de los aspirantes señaló que una de las razones por las cuales eligieron esta licenciatura propia de la Facultad de Enfermería fue por vocación, el 22.5% (97) fue por sus habilidades y actitudes personales, y el 8.1% (35) porque las funciones de Enfermería les resultan atractivas. Estos resultados coinciden con los hallazgos obtenidos en el estudio realizado por Troncoso, Garay y Sanhueza (2016) donde se concluyó que una de las principales motivaciones para ingresar a carreras en el área de la salud es, precisamente, la vocación de servicio público, entendiéndose como el contacto y el querer ayudar a la persona necesitada, vulnerable o con alguna patología asociada.

Por otro lado, llama la atención que el 43.8% (189) de los aspirantes al momento de ingresar y durante sus estudios pueda presentar dificultades para hacerse cargo de sus gastos en relación a inscripciones, transporte, libros y materiales necesarios; por tal motivo, se estima que estos últimos, durante sus estudios de licenciatura tendrán que realizar algún tipo de trabajo u obtener una beca de estudios para tener fuentes de recursos económicos alternativos y así tener la oportunidad de mantenerse dentro del programa educativo.

Sobre sus perspectivas reales de ingresar en 2017 se encontró que el 89.09% (384) estaría dispuesto a hacerlo y el resto de la población estudiada lo haría durante los siguientes cuatro años. Esta información es importante, pues estima la posibilidad de que continúe la demanda hacia la Licenciatura en Enfermería en la región.

Por lo anterior, el conocimiento de las características socioeconómicas y de expectativas educativas de los aspirantes a ingresar al programa de la licenciatura en enfermería permitió detectar posibles limitantes o fortalezas que podría presentar la trayectoria escolar de los mismos, alentando a la vez el egreso de profesionales que contribuyan a la construcción de una sociedad cada vez más desarrollada.

En síntesis, entre las expectativas educativas de los aspirantes se reconocen la calidad y prestigio de la UADY, así como coinciden con el compromiso social de ésta institución educativa al ofrecer planes de estudio con dichas características además de pertinentes. En relación con el panorama socioeconómico, existen condiciones para que la gran mayoría de los aspirantes ingrese a la licenciatura, pero quizá puedan presentarse limitantes durante la trayectoria y permanencia debido al factor económico.

Se sugiere realizar un nuevo estudio con los aspirantes admitidos que complementen la información del presente estudio; por ejemplo, en el tema de las expectativas educativas se propone

CLIMA ÁULICO. CARACTERÍSTICAS SOCIO-EMOCIONALES DEL CONTEXTO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

CLASSROOM CLIMATE. SOCIOEMOTIONAL CHARACTERISTICS OF TEACHING AND LEARNING CONTEXT

JUAN PABLO PANEIVA POMPA

IPSIBAT-CONICET-Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
juampi_paneiva@hotmail.com

LILIANA BAKKER

IPSIBAT-CONICET-Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
lilianabakker@gmail.com

JOSEFINA RUBIALES

IPSIBAT-CONICET-Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
josefinarubiales@gmail.com

Cómo citar este artículo: Paneiva Pompa, J. P., Bakker, L. y Rubiales, J. (2018). Clima áulico. Características socio-emocionales del contexto de enseñanza y aprendizaje. *Educación y ciencia*, 6(49), 55-64.

Recibido: 7 de septiembre de 2017; **aceptado para su publicación:** 20 de marzo de 2018

RESUMEN

El propósito del trabajo fue realizar una revisión que refleje el estado del conocimiento en el estudio del clima áulico, conceptualizando y desarrollando su importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La misma reúne investigaciones realizadas en diferentes contextos para demostrar la importancia del clima áulico en los procesos de enseñanza y de aprendizaje representando una prioridad de acción para los profesionales de la educación. Se analizaron las variables que influyen en el clima áulico, las cuales fueron agrupadas en variables sociales, emocionales y físicas. Los antecedentes señalan la inexistencia de un clima ideal, validando la importancia de armonizar el clima áulico a las necesidades de los estudiantes, según estilos individuales y grupales.

Palabras clave: clima áulico, ambiente, enseñanza, aprendizaje

ABSTRACT

The purpose of the paper is to carry out a review that brings together the scientific evidence that reflects the state of knowledge in the study of the classroom climate, conceptualizing and developing its importance in the teaching and learning processes. The study gathers several researches carried out in dissimilar contexts to support the importance of the classroom climate in the teaching and learning processes that represent an action priority for educational professionals. It analyzes the variables that influence the classroom climate, which were grouped in social, emotional and physical variables. The background points out the absence of an ideal climate, validating the importance of harmonizing the classroom climate to the needs of the students, according to individual and group styles.

Keywords: classroom environment, teaching, learning, environment

INTRODUCCIÓN

Se asume que tanto la comunidad educativa en particular como los actores sociales en general acuerdan en afirmar que el principal objetivo de la educación es la transmisión de conocimientos. Durante mucho tiempo, la educación tradicional se ha centrado en este objetivo, enfatizando especialmente los aspectos cognitivos, dejando a un lado los aspectos socio-emocionales (Trianes Torres & García Correa, 2002). Como sostiene Miras (2001), estos procesos se han analizado frecuentemente como si fueran

clima con altos niveles de innovación, es decir en el cual se perciben partícipes en la planificación de actividades y en el que el docente introduce nuevas técnicas y estímulos a la creatividad de los estudiantes. Reboloso, Gaviria y Rodríguez (1990) encontraron resultados similares, señalando que aquellos estudiantes de nivel primario que presentan mejor rendimiento académico perciben un clima áulico con altos niveles de innovación y estabilidad, y a su vez con niveles óptimos de competitividad y dificultad.

Otras variables vinculadas a aspectos emocionales que han sido estudiadas en relación al clima áulico, son la motivación por el estudio y la actitud hacia la materia. Verkuyten y Thijs (2002) hallaron que mayores niveles de satisfacción con la escuela, correlacionaban con mejor clima social y académico en el aula. Los autores sostienen que aquellas clases que ofrecen mejores posibilidades de aprendizaje y de desarrollo de las capacidades individuales son aquellas que generan mayores niveles de satisfacción con la escuela, y por lo tanto mejores niveles de clima académico, ya que los estudiantes disfrutaban del aprendizaje y lo consideran más gratificante. Por su parte, Hofstein, Gluzman, Ben-Zvi y Samuel (1979) señalan que ciertos aspectos del ambiente áulico pueden predecir la actitud hacia la química. Los autores sostienen que variables como la velocidad con la que se progresa en la explicación de contenidos, la presencia de desacuerdos, tensión y posturas antagonistas en clase, la dificultad con la que los estudiantes perciben la materia y la satisfacción que la misma les genera, son componentes importantes del clima áulico que pueden ser influenciados por el docente, generando cambios positivos en la actitud con respecto a la clase dictada.

Variables físicas

La configuración del aula y otros factores de índole ambiental han sido estudiados por su influencia para establecer un buen clima áulico y de esta manera un ambiente que promueva un aprendizaje efectivo (Grubaugh, & Houston, 1990; Hood-Smith, & Leffingwell, 1983; Visser, 2001). Se exponen las variables físicas en dos grupos; aquellas que refieren al aspecto del aula, el orden y distribución del mobiliario áulico; y aquellas que hacen referencia a estímulos ambientales.

Con respecto al primer grupo de variables, Proshansky y Wolfe (1974) estudiaron similitudes y diferencias entre la educación en clases abiertas (fuera de las aulas típicas) y la educación tradicional. Los autores concluyeron que el conocimiento de las necesidades físicas y espaciales del entorno del aula puede ayudar a facilitar la actividad en curso adaptando el mismo a las necesidades, mientras que la falta de conocimiento puede interferir con el funcionamiento óptimo del aula. Evans y Lovell (1979) encontraron que la desestructuración del aula tradicional, hacia un estilo más abierto, distinguiendo aún más el espacio de trabajo de los espacios de tránsito y otras áreas no académicas favorece conductas positivas en el aula. En esta misma línea, Burke y Burke-Samide (2004), exponen hallazgos de investigaciones relativas a los elementos ambientales y concluyen que es importante armonizar los entornos educativos en relación al estilo de aprendizaje de los alumnos, ya que estos cambios repercutirán en mejores resultados académicos. Estos cambios pueden dar la oportunidad a los estudiantes de trabajar según su preferencia en áreas formales (escritorios, sillas y mesas) o informales (sofás, alfombras, sillas blandas, entre otras). Visser (2001) estudió el impacto de la disposición física del aula en estudiantes pupilos con problemas de comportamiento, señalando que un ambiente cálido y de un brillo atractivo, en el que los estudiantes cuenten con los útiles necesarios para las clases, la presencia de luz natural y una decoración colorida del aula, así como la ausencia de distractores sonoros pueden ser intervenciones que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y la naturaleza de las relaciones que desean construir.

Otras investigaciones han estudiado la relación entre el ambiente del aula, el comportamiento de los estudiantes y el compromiso con el estudio. Hood-Smith y Leffingwell (1983) hallaron que la modificación del ambiente generada a partir de la reacomodación de las sillas y mesas en una clase abierta reduce la aparición de conductas desadaptativas y genera en el docente mayor sensación de control de la clase. Bullard (2010) sostiene que la definición de áreas de aprendizaje para mejorar la accesibilidad, la organización y disponibilidad de materiales son aspectos importantes para generar un ambiente propicio para el aprendizaje en la educación de niños. Emmer y Stough (2001) y Guardino y Fullerton (2010) señalan que las modificaciones en el ambiente hacia un aula bien organizada permitirán potenciar la interacción entre docentes y estudiantes, disminuir la aparición de conductas disruptivas, prevenir problemas de conducta y permitir a los estudiantes el acceso al aprendizaje. Algunas modificaciones posibles son la distribución de espacios personales dentro del aula, la organización del mobiliario para definir áreas de aprendizaje y mejorar la accesibilidad a los materiales, y el orden de los pasillos que se forman entre el mobiliario de los alumnos, organizando y facilitando el movimiento dentro del aula (Guardino, & Fullerton, 2010).

- Steele, C. M., & Aronson, J. R. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Thapa, A., & Guffey, S. (2009). A Review of School Climate Research. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Thornberry, T. P., & Krohn, M. D. (1997). Peers, drug use, and delinquency. En D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 218–233). New York: Wiley.
- Trianes Torres, M. V., & García Correa, A. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 44, 175-189.
- Triano Quijano, A. F., & Velázquez Niño, A. M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology*, 65(1), 93.
- Treviño, E., Place, K., & Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/ UNESCO: Santiago.
- Urquiza, M. R., Quezada, E. G., Martínez, M. T. G. y Pérez, M. P. M. (2015). El clima áulico y los factores que le afectan. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10. Recuperado de <http://ride.org.mx/1-11/index.php/RIDSECUNDARIO/article/viewFile/262/257> (junio, 2017).
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203–228.
- Visser, J. (2001). Aspects of physical provision for pupils with emotional and behavioural difficulties. *Support for Learning*, 16(2), 64–68.
- Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of research. *Review of Educational Research*, 49(4), 577–610.
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. G., & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on child shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19(4), 585–602.
- Wright, J. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual– group similarity and the social “misfit.” *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 523–536.

LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

INTERCULTURALITY IN HIGHER EDUCATION

VIOLETA GONZÁLEZ MARTÍN

Escuela Normal "Rodolfo Menéndez de la Peña", México

crma.919@gmail.com

Cómo citar este artículo: González Martín, V. (2018). La interculturalidad en educación superior. *Educación y ciencia*, 7(49), 65-72.

Recibido: 31 de enero de 2018; **aceptado para su publicación:** 22 de febrero de 2018

RESUMEN

A más de una década del funcionamiento de todas las modalidades de instituciones de educación superior en México con enfoque intercultural en sus programas y en su estructura, se hace un análisis de sus características, modalidades, funcionamiento, programas oficiales internacionales y nacionales relacionados con su operación y algunos resultados de los indicadores más relevantes de algunas. También se incluyen aspectos relacionados con su conceptualización y aspectos en los que se puede mejorar la gestión del aprendizaje en estas modalidades de educación superior. Entre las principales conclusiones que se desprenden de estas reflexiones están: el incremento de la cobertura en las regiones que requieran de esta modalidad de educación superior, formación del profesorado en pedagogía intercultural y dominio de otras lenguas.

Palabras clave: educación intercultural, educación universitaria, educación superior

ABSTRACT

More than a decade of the operation of all modalities of higher education institutions in Mexico with an intercultural approach in their programs and their structure, an analysis is made of their characteristics, modalities, functioning, official international and national programs related to their operation and some results of the most relevant indicators of them. It also includes aspects related to its conceptualization and aspects in which the management of learning in these higher education modalities can be improved. Among the main conclusions that derive from these reflections are: the increase of coverage in regions that require this type of higher education, teacher training in intercultural pedagogy and mastery of other languages.

Key words: intercultural education, university education, higher education.

INTRODUCCIÓN

Las cifras oficiales de la educación intercultural responden, como muchos otros parámetros nacionales, a una cara complaciente más que real. En el caso de las universidades e instituciones de educación superior con la modalidad intercultural, la información disponible en cuanto a perfiles de ingreso de docentes y estudiantes difiere de lo que en realidad sucede en las aulas, según varios investigadores especialistas en esta temática.

Las escuelas normales incluidas en el nivel de educación superior, cuentan con dos licenciaturas en educación intercultural bilingüe: en preescolar y primaria; y, comparten la mayoría de los problemas y desafíos que enfrentan las universidades interculturales.

Es en los foros nacionales e internacionales en donde se hacen señalamientos más cercanos y directos de las problemáticas que se viven dentro de la educación superior con el enfoque o modalidad intercultural, en donde algunos especialistas atribuyen causales de procedimiento pedagógico a los resultados desfavorables, en el plano internacional; así como incongruencias en el plano nacional.

También es importante distinguir lo que es intercultural, y lo que significa indígena. El primer elemento que los une es el vehículo para la comunicación, es decir la lengua; sin embargo, hay otros

- Sistema de información básica de la Educación Normal (SIBEN). Estadísticas. Recuperado de <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas> (Consultado el 26 de enero de 2018).
- Subsecretaría de Educación Superior. Universidades interculturales. Recuperado de <http://www.ses.sep.gob.mx/interculturales.html> (Consultado el 3 de enero de 2018).
- Viveros Márquez, J. y Moreno Olivós, T. (2014). El Enfoque Intercultural Bilingüe y su impacto en la calidad de la educación indígena. Estudio de Caso. *Ra Ximhai*, 10(3), 55-73.

GESTIÓN ESCOLAR DE PROYECTOS EN EDUCACIÓN BÁSICA: SEMEJANZAS DE ENFOQUES EN LATINOAMÉRICA

SCHOOL MANAGEMENT IN BASIC EDUCATION PROJECTS: SIMILARITIES OF APPROACHES IN LATIN AMERICA

ENRIQUE PECERO COVARRUBIAS
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
enrique.pecero@ujat.mx

Cómo citar este artículo: Pecero Covarrubias, E. (2018). Gestión escolar de proyectos en educación básica: semejanzas de enfoques en Latinoamérica. *Educación y ciencia*, 6(49), 73-76.

Recibido: 31 de julio de 2017; **aceptado para su publicación:** 4 de enero de 2018

RESUMEN

Este documento corresponde a una revisión documental de tipo descriptiva en la que, entre otros hallazgos, se identifica que la limitada generación de conocimiento al respecto el tema de gestión escolar en México se puede justificar a que solo cuenta con 3 décadas de ser estudiada científicamente. También se detectan congruencias entre los tipos de gestión escolar encontrados en Latinoamérica, particularmente con estudios realizados en Brasil. En el caso de las secundarias en México, se revisa la relación entre los tipos de gestión paternalista, democrática y negociadora, con las categorías administrativa, organizativa, pedagógica y política. Como resultado del presente análisis, surge un área de oportunidad para realizar estudios relacionados con la gestión escolar en los distintos niveles educativos no sólo en México, sino también a nivel Latinoamérica.

Palabras clave: gestión escolar, educación básica, administración educativa

ABSTRACT

The following article is a descriptive work result of a literature review, in which it is identified a limited knowledge generation on school management, situation that can be justified as the topic has only being studied for three decades in Mexico. This should explain the lack of knowledge generated on school management in Latin America. Additionally, some similarities were found in studies related to school management in Brazil. In the case of secondary schools in Mexico, the relation among the democratic, parental and trade management types along with the administrative, organizative, pedagogic and political categories are revised. As a result of this analysis, an opportunity is detected in order to carry out studies related to school management at different educational levels, not only in Mexico but also in Latin America.

Keywords: school management, secondary education, educational management

INTRODUCCIÓN

A fines del siglo XIX, las compañías industrializadas dieron un salto importante en su composición, pasando de estar formadas por decenas de personas hasta convertirse en industrias con cientos de trabajadores. En las últimas décadas del siglo pasado, compañías como General Motors, por ejemplo, alcanzaron los 700,000 empleados, de modo que un tercio de ellos se dedicaba a labores relacionadas con el proceso de gestión. Debido a su crecimiento y con la finalidad de otorgar una mayor funcionalidad en su manejo, se presentó la necesidad de evaluar la función directiva dentro de las grandes compañías en los países industrializados (Radner, 1992).

