

RIE EGE

Revista DE Investigación Educativa DE LA Escuela DE Graduados en Educación

Año 1 | Número 1 | Septiembre 2010
ISSN en trámite



- **Profesor-orientador:** ¿Nuevo perfil ante un nuevo currículo?
- **Diagnóstico de las habilidades** de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado.
- **El Proceso de interacción** entre estudiantes “Técnico Superior Universitario” en Foros Moodle de los Cursos de la Universidad Tecnológica de la Costa en Nayarit, México.
- **Hacia una educación integral:** cultura, ética ciudadana y desarrollo turístico.
- **La escuela como organización de conocimiento**, por Manuel Flores Fahara y Moisés Torres Herrera. Una nueva forma de gestión educativa: formativa, humana y de calidad.



TECNOLÓGICO DE MONTERREY

EGE[®]

Escuela de Graduados en Educación



DIRECTORIO

Ing. Patricio López del Puerto

Rector de la Universidad Virtual

Dra. Yolanda Heredia Escorza

Directora de la Escuela de Graduados en Educación

Dra. Marcela Georgina Gómez Zermeño

Directora del Centro de Investigación en Educación

Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación

ISSN en trámite

COMITÉ EDITORIAL

Mtra. Josefina Bailey Moreno

Mtro. Felipe de Jesús Jasso Peña

Dra. María Ileana Ruiz Cantisani

Mtra. Verónica Salinas Urbina

COORDINACIÓN DE EDICIÓN

Lic. Saraí Márquez Guzmán

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA

<http://www.ruv.itesm.mx/revistaege>

Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación RIE-EGE es una publicación cuyo objetivo principal es la divulgación de trabajos e investigaciones de las áreas de educación, innovación educativa, educación a distancia y tecnología educativa.

Es de publicación impresa y electrónica y de distribución gratuita; **RIE-EGE** publica principalmente trabajos de integrantes de la comunidad académica del Tecnológico de Monterrey. También se aceptan colaboraciones de autores provenientes de otras instituciones.

Esta publicación es editada por el **Centro de Investigación en Educación (CIE)** de la **Escuela de Graduados en Educación** del Tecnológico de Monterrey.

El CIE a través de sus líneas de investigación apoya a los siguientes posgrados:

- Doctorado en Innovación Educativa
- Maestría en Educación con acentuación en Desarrollo Cognitivo
- Maestría en Educación con acentuación en Procesos de Enseñanza-Aprendizaje
- Maestría en Educación con acentuación en Educación Media Superior
- Maestría en Educación con acentuación en Enseñanza de las Ciencias
- Maestría en Tecnología Educativa con acentuación en Medios Innovadores para la Educación
- Maestría en Tecnología Educativa con acentuación en Capacitación Corporativa
- Maestría en Administración de Instituciones Educativas con acentuación en Educación Básica
- Maestría en Administración de Instituciones Educativas con acentuación en Educación Superior
- Maestría en Administración de Instituciones Educativas con acentuación en Asuntos Estudiantiles
- Maestría en Ciencias de la Información

PRESENTACIÓN

Estimado lector:

Con gusto les presento la edición número 17 de la Revista de la Escuela de Graduados en Educación. En esta ocasión, la Revista EGE contiene 4 trabajos de investigación: 3 de ellos elaborados por alumnos de posgrado y un estudio realizado por profesores de la EGE; también se incluye la reseña de un libro elaborado por la Cátedra de investigación La escuela como organización de conocimiento.

En la primera investigación, Astrid Garnica y Yolanda Ramírez presentan su trabajo respecto al papel del docente como orientador en un plan de formación integradora de las asignaturas, realizado en el campus Hidalgo del Tecnológico de Monterrey.

Por otro lado, Saraí Márquez, Ana Ancira y Armando Lozano aportan un diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de posgrado, investigación desarrollada en un contexto de educación a distancia.

En la tercera investigación de este número, Leonardo Hernández, Verónica Salinas y Fernando Mortera analizan la interacción que desarrollaron estudiantes del nivel Técnico Superior Universitario, en los foros de discusión de la plataforma Moodle.

Los profesores de la EGE Yolanda Ramírez, Fernando Lozano y Lorena Piña llevaron a cabo el proyecto de investigación titulado *Hacia una educación integral: cultura, ética ciudadana y desarrollo turístico*, y presentan una propuesta para la integración de un programa turístico educativo basado en los valores culturales y de biodiversidad en el estado de Guanajuato.

Por último, Leticia González presenta su reseña del libro *La escuela como organización de conocimiento*, coordinado por Manuel Flores y Moisés Torres.

El conocimiento puede ser considerado como una arma poderosa, y por ello éste debe ser compartido. Con este número de la Revista EGE, se comparte el conocimiento generado tanto por alumnos como profesores de la Escuela de Graduados en Educación.

Dra. Yolanda Heredia Escorza

Directora de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey.

CONTENIDO

INVESTIGACIONES

- I.- Profesor-orientador: ¿Nuevo perfil ante un nuevo currículo?** 2
Mtra. Gloria Astrid Garnica Correa
Mtra. Yolanda Ramírez Magallanes
- II.- Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado** 10
Lic. Saraí Márquez Guzmán
Mtra. Ana Margarita Ancira Torres
Dr. Dr. Armando Lozano Rodríguez
- III.- El Proceso de Interacción entre estudiantes “Técnico Superior Universitario” en Foros Moodle de los Cursos de la Universidad Tecnológica de la Costa en Nayarit, México** 17
Mtro. Leonardo Hernández Peña
Mtra. Verónica Salinas Urbina
Dr. Fernando Mortera Gutiérrez
- IV.- Hacia una educación integral: cultura, ética ciudadana y desarrollo turístico** 25
Mtra. Yolanda Ramírez Magallanes
Mtro. Fernando Lozano Martínez
Mtra. Lorena Piña Gómez

RESEÑA

- La escuela como organización de conocimiento, por Manuel Flores Fahara y Moisés Torres Herrera. Una nueva forma de gestión educativa: formativa, humana y de calidad** 32
Lic. Leticia A. González Galbraith

Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, Año 1, No. 1 Abril-Septiembre 2010, publicación semestral, editada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, a través de la Escuela de Graduados en Educación, bajo la dirección y recopilación del Centro de Investigación en Educación, domicilio Av. Eugenio Garza Sada No. 2501, Col. Tecnológico, C.P. 64849, Monterrey N.L., <http://tecvirtual.itesm.mx/revistaege>. Editor Responsable Dra. Marcela Georgina Gómez Zermeño, datos de contacto: marcela.gomez@itesm.mx, teléfono: (81)8358-2000 Ext. 6641, fax: (81)8358-2000 Ext. 6648. Reserva de Derechos al uso exclusivo número 04-2010-011912525000-203, expedido por la Dirección de Reservas de Derechos del Instituto Nacional del Derecho de Autor. ISSN en trámite. Responsable de la última actualización de éste número: Saraí Márquez Guzmán. Fecha de la última actualización 25 de Septiembre, 2010. El editor, no necesariamente comparte el contenido de los artículos y sus fotografías, ya que son responsabilidad exclusiva de los autores. Se prohíbe la reproducción total o parcial del contenido, fotografías, ilustraciones, colorimetría y textos publicados en este número sin la previa autorización que por escrito emita el editor."

Profesor-orientador: ¿Nuevo perfil ante un nuevo currículo?



*Mtra. Gloria Astrid Garnica
Correa*



*Mtra. Yolanda Ramírez
Magallanes*

Dentro de la línea de investigación relacionada con el papel del profesor y la enseñanza en el proceso educativo, en el proyecto “El orientador educativo en México: perfil y percepción de su labor profesional”, se trató de definir el papel del docente como orientador en un plan de formación integradora de las asignaturas. La implementación de un nuevo plan de estudios, acordes con una nueva misión y visión en el Tecnológico de Monterrey Campus Hidalgo que pretende dar una formación donde exista transversalidad entre las asignaturas plantea la necesidad de definir el perfil, las funciones y la capacitación que deberá presentar el profesor encargado de ello. En este trabajo se examinan con un enfoque mixto, las características (en cuanto a competencias, así como los conocimientos, habilidades actitudes y valores, y las áreas de capacitación) del profesor orientador que se visualizan como idóneas para llevar a cabo la integración de los planes de estudio, de acuerdo a las opiniones de alumnos, maestros y directivos involucrados en los nuevos planes. De acuerdo a los resultados encontrados, se puede asegurar que tanto directivos como profesores coinciden en muchas de las características requeridas por el profesor difiriendo con los alumnos en algunos aspectos. Estas divergencias son en cuanto a ciertas características en el perfil del profesor y sobre algunos aspectos de su capacitación.

Palabras clave: Competencias, Currículo integrado, Formación docente, Perfil basado en competencias, Perfil docente, Profesor orientador-integrador

Professor-adviser: New profile facing of a new curriculum?

Along the investigation regarding the relationship between the educators' role and teaching throughout the educational process, the project Educational Facilitator in México: perception and profile of his professional labor, tries to define the educator's role as a guide that corresponds to an integral formation through school programs. Having new study programs, which comply with the new mission and goals of the Tecnológico de Monterrey Campus Hidalgo, implies the need to determine a profile, responsibilities and training that an instructor must have. In this study, the ideal characteristics (competences, knowledge, abilities, attitudes, values and training areas) that a teacher should meet are measured both with qualitative and quantitative methods, having in mind that these characteristics are required in order to merge current courses into the new study programs suggested by students, professors and the school board. According to the study's findings, it can be stated that teachers and school board staff agree about several characteristics that a teacher must have, differing with the students in some of them. These discrepancies mainly reside in two characteristics: teacher's profile and some of their training aspects.

Key words: Adviser-integrating professor, Competences, Educational formation, Educational profile, Integrated curriculum, Profile based on competences.

Introducción

Las nuevas demandas educativas en la sociedad de la información y el conocimiento hacen necesaria la adecuación de las instituciones educativas, para que implementen nuevos planes de estudio en enseñanza media, que permitan mayor integración entre las asignaturas y así mismo una formación más integral de los estudiantes, desde el punto de vista académico. De esta forma los alumnos no percibirán a las diferentes asignaturas como entidades completamente separadas, sino que les permitirá un manejo transversal de las materias, así como la posibilidad de que se elaboren proyectos multidisciplinarios a lo largo de la enseñanza media, donde los estudiantes puedan aplicar de manera integrada los conocimientos adquiridos. Es así que surge la pregunta: ¿De qué forma el profesor puede apoyar para que se impartan las asignaturas interrelacionándolas entre sí?

Esto se contempla bajo los tres rasgos principales de la nueva cultura del aprendizaje (Pozo y Gómez Crespo, 2004), la cual indica que dicho aprendizaje es para una sociedad de la información, de conocimiento múltiple y de aprendizaje continuo. En la sociedad de la información la escuela ya no es la primera ni la principal fuente de conocimiento. Actualmente la información prácticamente “llega” a los estudiantes; por ello, es importante enseñarles a seleccionarla e interpretarla de manera crítica. En la sociedad del conocimiento múltiple y descentrado,

Pozo y Gómez Crespo (2004, p.28) mencionan que se debe aceptar y aprender a vivir con el hecho de que hay diferentes perspectivas de la información, las teorías son relativas y existen muy diferentes interpretaciones de toda la información a la que se accede; es por ello que el estudiante requiere construir su propio juicio sobre ella. Sobre el hecho de que los conocimientos son temporales, esto se debe al ritmo del cambio científico y tecnológico; es por ello que nuestra sociedad aún después de pasar por varias etapas de educación tendrá que mantenerse aprendiendo, por lo que ahora se le considera una sociedad de aprendizaje continuo (Pozo y Gómez Crespo, 2004, p.29). Si los protagonistas de la sociedad no se adaptan a esto, tarde o temprano se quedarán afuera de la competencia formativa y laboral.

Cubrir estos tres rasgos es ya una necesidad del sistema educativo del presente siglo. Por ello, es necesaria la modernización y actualización de los planes de estudios de distintos niveles educativos, la formación profesional constante, debido a los nuevos perfiles laborales que se requieren por la movilidad profesional porque los profesionistas requieren de ser más flexibles, eficaces, autónomos y competentes en su “aprender a aprender”.

Una manera de lograr los retos planteados anteriormente de es incluir a la orientación en la educación como una función global de la misma (Rodríguez, 1993). La orientación es un

proceso continuo que puede atender de manera preferente algunos aspectos en particular, educativos, vocacionales, etc., pero lo que la hace única es que integra todos los aspectos en una acción coordinada (Álvarez y Bisquerra, citados en Boza 2001), lo que permite contemplar a la persona como un todo y guiar el desarrollo de cada una de sus dimensiones, personal, formativa, laboral, etc.

Se contempla la acción de la implementación de los nuevos planes y la generación de actividades integradoras entre academias bajo la guía de un orientador por las funciones propias de éste, como son:

- Detectar las necesidades de los alumnos conectándolas con los programas de aprendizaje.
- Animar, dinamizar y facilitar el desarrollo de los alumnos.
- Diseñar, dirigir y realizar cursos y talleres de su especialidad.
- Localizar recursos para el desarrollo de las actividades.
- Participar en el proyecto general formativo, responsabilizándose de las tareas específicas que le son encomendadas.
- Participar en un equipo multidisciplinar que desarrolle una acción formativa.

Es por este conjunto de funciones que realiza un orientador que se le considera como la persona idónea para integrar las asignaturas en los planes de estudio. La formación del docente cada vez se va definiendo de manera más compleja pues se le asignan misiones que la sociedad y la familia le relegan. En los últimos años se ha insistido en definir al docente como una guía, tutor y orientador (Vaillant, p.40). Con respecto a la definición del perfil del profesor-orientador, como menciona Tébar (2003), un elemento clave en el sistema educativo, es necesario definir nuevamente su papel. Para esto será necesario tomar en cuenta lo que al plantear un nuevo papel de los educadores, debe contemplarse el objetivo de la instrucción escolar y a las escuelas se les debe ver como lugares dedicados a potenciar, de maneras diversas a la persona y a la sociedad (Girou, citado en Tébar, 2003)

La actividad docente debe cambiar, dejar de promover la memorización de información y el conocimiento de datos científicos y técnicos, para comenzar a desarrollar competencias concretas, que integren un amplio conjunto de conocimientos y habilidades. Esto es un enfoque centrado en el aprendizaje, que maneje el lenguaje de las competencias definidas como una colección de habilidades, actitudes y conocimientos de comunicación, sociales, de razonamiento matemático, científicas, tecnológicas, creativas, todas ellas inmersas dentro de un marco de valores.

Para realizar esto se requiere de una figura docente reflexiva, con amplia cultura y conocimientos pedagógicos que le permitan organizar el ambiente de aprendizaje, pues se convierten en un elemento motivador de éste. De igual manera que estimule la colaboración y participación de todos en el aula, respete los ritmos de aprendizaje, module los estímulos, las propuestas, los procedimientos y actividades que se llevan a cabo, todas estas labores normalmente realizadas por un orientador.

Por estas nuevas características requeridas en el docente es que en la mayoría de los casos en que las instituciones renuevan sus planes de estudio se requiere a su vez "innovar" en la formación de sus docentes pues ellos son uno de los ejes de todo esfuerzo educativo (Vaillant, 2005).

Carnoy y De Moura (en Vaillant, 2005) mencionan que los sistemas de educación exigen que los maestros tengan mayor conocimiento de las asignaturas y de estrategias de enseñanza, lo que es posible gracias a la capacitación constante. La realidad actual dice que la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización del docente son el conjunto de acciones dirigidas a los docentes en actividad para ayudarlos a ejercer su labor con más eficiencia y apegados a las cada vez mayores demandas actuales. La capacitación permite adecuarse en forma

permanente al ejercicio de la profesión (Vaillant, 2005).

Sobre la capacitación y el perfeccionamiento se puede afirmar que ocupan un lugar preponderante en los trayectos de vida profesional. La docencia no escapa a esta realidad. Más aún, en la actualidad, con los cambios sociales, culturales y tecnológicos se sitúa a los docentes en situaciones nuevas, complejas y ubicadas en posiciones ideológicas diversas ante los desafíos que se les presentan cotidianamente.

Para responder a las nuevas exigencias de los sistemas educativos, se sigue confiando en las habilidades, competencias y compromisos de los maestros y profesores. Así, debe reconocerse que los docentes son el factor de cambio central en el que hay que invertir para seguir preparándolos para los retos que deben afrontar en su labor formativa.

Se pretende mejorar la formación de los profesores, dedicando un mayor esfuerzo a las competencias que debe actualizar el docente, para adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento. Se espera que el docente tenga una formación científica, humanística y tecnológica, que establezca la relación de estas áreas en su enseñanza y se las manifieste claramente a los estudiantes.

La capacitación de los docentes en la sociedad del conocimiento ya no sólo puede centrarse en la actualización en su área de especialidad, requiere formarse de manera integral en tres dimensiones: la persona (ser), la profesión (hacer) y el contexto (estar) (Martínez, 2007).

Así, un perfil basado en competencias es efectivo pues se centra en primera instancia, en desarrollar las capacidades de los sujetos y así favorece la formación de profesionales críticos, reflexivos, autónomos, con responsabilidad sobre su desempeño, con capacidad de plantear alternativas pedagógicas y participar en la decisiones concernientes a la educación en los niveles y ámbitos que le corresponda actuar; en segunda instancia supone recuperar lo mejor del saber y experiencia pedagógica acumulada, así como incorporar los avances de la pedagogía, psicología y otras ciencias para responder a las necesidades y retos del momento (Vaillant, 2005).

De acuerdo al perfil que se requiere para el desempeño del profesor con las demandas de la educación en la sociedad actual, cabe destacar la necesidad de que exista un equilibrio entre sus competencias profesionales (sobre su profesión), sus competencias como educador (docente) y las competencias interpersonales que exhiba (cualidades personales). Todo esto con la conciencia de que se trata de una persona en cuyas manos está la formación de estudiantes competentes, con valores y actitudes proactivas (Informe del Consejo Europeo de Lisboa, 2006).

Como objetivos de esta investigación, se plantean los siguientes:

- Especificar las características deseables en el perfil del docente.
- Determinar sus funciones, así como las acciones a tomar sobre el proceso de capacitación necesario, para que realice su labor de profesor-orientador encargado de llevar a cabo la integración de asignaturas.

Método

El enfoque que se empleó en esta investigación fue mixto. Al emplear ambos paradigmas puede ser que se corrijan los sesgos propios de cada uno, cuantificar y cualificar son acciones que se complementan (Fernández y Pértegas, 2002). Este trabajo se hizo con las opiniones de los estudiantes y profesores de la Preparatoria del ITESM Campus Hidalgo, se apegó a las características de un enfoque cualitativo. Sin embargo, los resultados de dichas opiniones fueron cuantificados y analizados desde el paradigma cuantitativo, se aplicó una escala para evaluar las opiniones de alumnos, maestros y directivos. Los resultados de las mismas fueron evaluados de manera estadística por la comparación de los promedios obtenidos a

cada una de las proposiciones planteadas. Se determinó si existen diferencias en lo que se considera un perfil y una capacitación adecuados para el profesor orientador, entre directivos, profesores y alumnos, así como si dichas diferencias fueron significativas o no.

Este trabajo es un estudio no experimental y descriptivo pues buscó especificar las características deseables en el perfil del docente, determinar sus funciones, así como las acciones a tomar sobre el proceso de capacitación necesario para que realice su labor de profesor-orientador, encargado de llevar a cabo la integración de asignaturas, planteado por el plan de estudios 2007 de la institución de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Como instrumento de recolección de datos sobre las características que se consideran indispensables en el perfil del profesor-orientador integrador se utilizó la Escala de Likert aplicada a varias preguntas (Hernández, et al., 2006). Una de ellas en base a competencias profesionales, docentes y personales y la otra considerando conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Así mismo se elaboró una para determinar la capacitación necesaria para el profesor orientador.

Estas escalas fueron aplicadas a los alumnos del primer semestre de preparatoria, pues son ellos la primera generación en trabajar con los planes para enseñanza media 2007, los cuales pretenden impartir una formación integradora. Así como a los maestros (tanto de planta como de cátedra), que participan en la división de enseñanza media del Instituto, como titulares de las diferentes disciplinas de los departamentos de: Ciencias Exactas, Ciencias Básicas, Idiomas, Humanidades y Desarrollo Humano.

La muestra estuvo conformada por 9 directivos, 30 profesores y 18 alumnos para la determinación del perfil del profesor orientador y por 9 directivos, 31 profesores y 199 alumnos para evaluar la capacitación considerada pertinente para dicho profesor.

Resultados

Para el análisis estadístico de los resultados obtenidos se utilizó la Distribución de Fisher para comparar los grupos de directivos, profesores y alumnos. Esta prueba es útil cuando se trata de comparar simultáneamente varias medias poblacionales. Posteriormente para hacer la comparación por pares se empleó la prueba de z de diferencia de medias. Esta prueba se seleccionó con base al número de encuestas aplicadas. Con los datos obtenidos de la aplicación de las escalas se elaboraron gráficas. Unas son comparativas entre los tres grupos encuestados, otras se presentan con la comparación por parejas de los mismos grupos. Las comparaciones se hicieron por cada una de las tres competencias evaluadas, profesionales, docentes y personales. Los valores obtenidos del análisis de estos datos mediante las pruebas estadísticas utilizadas, se presentan en tablas. En seguida se presentan las gráficas que muestran dichos resultados.

La figura 1 muestra qué tan favorable consideran los grupos encuestados el perfil del profesor orientador propuesto en la escala, basado en competencias. El valor máximo (PT) de la escala es de 170. Se puede observar que existen diferencias en los valores máximos, presentándose semejanza en lo dados por directivos y profesores, a diferencia del puntaje máximo que arrojan las escalas de los estudiantes.

Para determinar si estas diferencias son representativas, éstas se analizaron separando las secciones de la escala referentes a las competencias profesionales, docentes y personales. Las gráficas de dichos datos y su análisis estadístico se presentan en las figuras y tablas que se muestran a continuación.

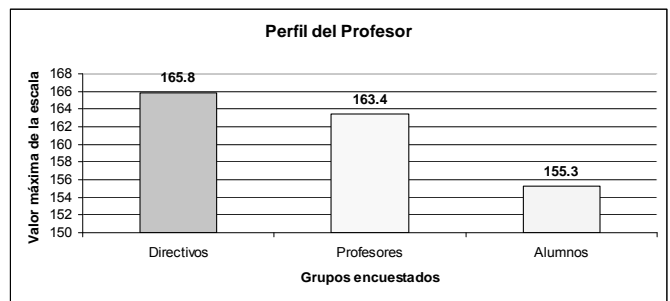


Figura 1. Promedios de los valores máximos de la escala sobre el perfil del profesor (Datos obtenidos de la aplicación de la escala de Likert).

La figura 2 muestra los puntajes máximos obtenidos sobre las competencias profesionales que se consideran debe mostrar el profesor orientador, según los directivos, profesores y alumnos. El puntaje máximo de la escala para estas competencias es de 55.

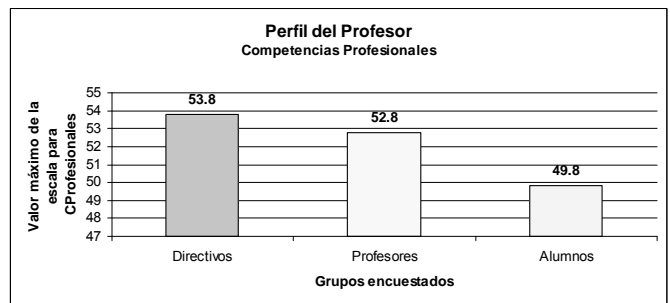


Figura 2. Promedios de los valores máximos de la escala del perfil del profesor con respecto a las competencias profesionales (Resultados obtenidos de la aplicación de la escala de Likert).

El análisis estadístico de estos datos se muestra en la tabla 1; estos valores muestran que sí existe una diferencia significativa en cuanto a las competencias profesionales que los grupos encuestados consideran debe presentar el profesor-orientador. Dicha diferencia puede deberse a la posición del encuestado. Tanto directivos como profesores visualizan por igual la interacción entre la teoría y la práctica, el manejo de estrategias y técnicas de enseñanza, la capacidad de innovar, entre otras; a diferencia de los estudiantes que no lo perciben igual, estos últimos contestan sobre su percepción particular de lo que esperan del profesor-orientador que les imparte las asignaturas.

Tabla 1. Datos de distribución de Fisher sobre competencias profesionales.

Distribución de Fisher para las Competencias Profesionales	F= 9.48*
Valor critico	F=3.00
Decisión	Diferencia significativa

*p< 0.05

De las competencias profesionales que menos aprecian los estudiantes se puede mencionar la de que el profesor maneje una segunda lengua. Así mismo el que el profesor tenga habilidades para el manejo de la computadora, para el trabajo en equipo y la capacidad de previsión de resultados, análisis de riesgo en actividades de su asignatura. Con base en esto se puede percibir que los alumnos le otorgan poca importancia a

algunas competencias profesionales, lo que va en contra de lo que se considera como ideal: la existencia de un equilibrio entre las competencias profesionales, docentes y personales que debe exhibir un profesor (Comisión de innovación pedagógica, 2007).

Por su parte los profesores le atribuyen poca importancia dentro de las competencias profesionales a la capacidad de innovar y a la capacidad de previsión de resultados, análisis de riesgo en actividades de su asignatura o la institución. En cuanto a los directivos para estos lo único irrelevante es la habilidad en el manejo de computadoras.

La figura 3 muestra los puntajes máximos obtenidos sobre las competencias docentes que se consideran debe mostrar el profesor orientador. El puntaje máximo de la escala para estas competencias es de 80.

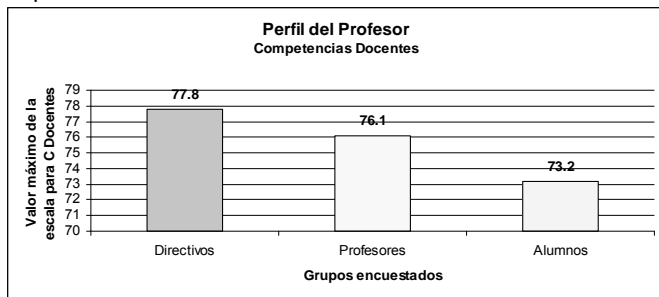


Figura 3. Promedios de los valores máximos de la escala del perfil del profesor con respecto a las competencias docentes (Datos obtenidos de la aplicación de la escala de Likert).

El análisis de varianza de estos datos se muestra en la tabla 2. Con estos resultados se puede decir que no existe una diferencia en lo que perciben directivos, profesores y estudiantes como competencias docentes que debe exhibir el profesor-orientador.

Tabla 2. Datos de distribución de Fisher sobre competencias docentes.

Distribución de Fisher para las Competencias Docentes	F= 2.71*
Valor critico	F=3.00
Decisión	No hay diferencia significativa

*p< 0.05

Con respecto a estas competencias para los alumnos las menos importantes se refieren a que el profesor tenga conocimientos básicos de las distintas disciplinas, que presente habilidades para la investigación. En el caso de los profesores coinciden con los estudiantes en que la competencia menos requerida es la de que el profesor-orientador tenga conocimientos básicos de las distintas disciplinas; esto de alguna manera indica la falta de claridad para los docentes en lo que implica el currículo integrado que se pretende manejar con los nuevos planes de estudio. Sin embargo, para los directivos, en cuanto a competencias docentes se trata, consideran que no es tan necesario que el profesor tenga habilidades para la investigación coincidiendo a su vez con los alumnos.

En la figura 4 se muestran los puntajes máximos obtenidos sobre las competencias personales que debe mostrar el profesor-orientador, según los directivos, profesores y alumnos. El puntaje máximo de la escala para estas competencias es de 35. El análisis estadístico de estos datos se muestra en la tabla 3. Estos resultados indican que con respecto a las competencias personales, los grupos encuestados no muestran diferencias significativas.

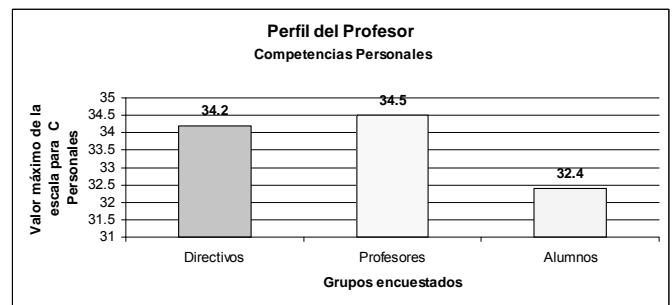


Figura 4. Promedios de los valores máximos de la escala del perfil del profesor sobre las competencias personales (Datos obtenidos de la aplicación de la escala de Likert).

Tabla 3. Datos de distribución de Fisher sobre competencias personales.

Distribución de Fisher para las Competencias Personales	F=2.18*
Valor critico	F=3.00
Decisión	No hay diferencia significativa

*p< 0.05

Los alumnos en este caso minimizan el hecho de que el profesor muestre habilidades para tratar con las personas y tenga autoestima sobre su desempeño y profesión; en cambio para los profesores no es relevante que muestren confiabilidad y liderazgo; y, en lo que respecta a los directivos no le dan peso a que el profesor se muestre abierto y optimista, así como con una elevada autoestima sobre su desempeño y profesión.

En la figura 5 se indican los datos recabados para la escala sobre capacitación del profesor, el valor máximo de ésta es de 68. Se observan diferencias entre los grupos encuestados como se muestra en el análisis estadístico en la tabla 4.

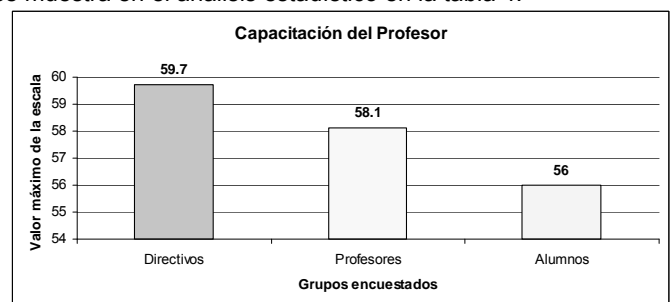


Figura 5. Promedios de los valores máximos de la escala sobre la capacitación del Profesor, Datos obtenidos de la aplicación de la escala de Likert.

Tabla 4. Datos de distribución de Fisher sobre capacitación.

Distribución de Fisher para Capacitación	F= 122.91*
Valor critico	F=3.00
Decisión	Diferencia significativa

*p< 0.05

Se puede ver que existe una diferencia en cuanto a la percepción de alumnos, directivos y profesores sobre la capacitación que debe recibir el profesor orientador, por la distribución de Fisher obtenida.

Las opciones de capacitación que menos aprecian los estudiantes son sobre el idioma inglés, el desarrollo de proyectos

de investigación y la capacitación en el enfoque CTS, la cual Acevedo (2004) define como útil para dar una integración entre ciencia, tecnología y sociedad en el momento de impartir las asignaturas. A su vez los profesores coinciden con ellos sobre la capacitación para el desarrollo de proyectos de investigación y los directivos no se muestran muy a favor de la formación humanística y ciudadana.

Esto puede deberse al desconocimiento por parte de alumnos y algunos maestros de lo que la estrategia de enseñanza del enfoque CTS significa para los currículos integrados, de la necesidad de tener una integración en el docente en cuanto a competencias académicas propias de su disciplina y competencias sociales, a través de las cuales se relaciona con los demás.

Además de hacer la comparación de manera simultánea entre los tres grupos encuestados utilizando un análisis de varianza, se realizó uno de diferencia de medias realizando la comparación por pares (Directivos-Profesores, Directivos-Alumnos y Profesores-Alumnos) para determinar si las diferencias que se han encontrado hasta el momento de manera cualitativa, son significativas o no cuantitativamente hablando.

Tabla 5.
Datos de Diferencia de medias entre los diferentes grupos comparados por pares, para todas las competencias evaluadas.

Grupos	Competencias	Diferencia de Medias	Valor crítico	Decisión	
Directivos-Profesores	Profesionales	Z=1.38*	Z=1.96	No hay diferencia significativa	
	Docentes	Z=1.37*			
	Personales	Z=0.73*			
Directivos-Alumnos	Profesionales	Z=6.45*		Z=1.96	Sí hay diferencia significativa
	Docentes	Z=4.03*			
	Personales	Z=3.21*			
Profesores-Alumnos	Profesionales	Z=5.08*	Z=1.96		Sí hay diferencia significativa
	Docentes	Z=2.76*			
	Personales	Z=4.46*			

* $\alpha < 0.05$

Los resultados estadísticos obtenidos por análisis de diferencia de medias con dicha comparación se muestran en la tabla 5.

Estos resultados indican que en las competencias propuestas, medidas con la escala aplicada para determinar el perfil del profesor-orientador, no se encuentran diferencias significativas entre lo que opinan los Directivos y los Profesores. Sin embargo al comparar las opiniones de Directivos y Profesores con los Alumnos sí se encuentra que las diferencias son significativas.

En cuanto a la capacitación, los directivos consideran como la más relevante el entrenamiento en la técnica didáctica de aprendizaje basado en problemas (ABP), que es una técnica que implica al profesor en guiar al alumno hacia un autoaprendizaje. Los profesores se inclinan por el manejo del inglés y los estudiantes consideran los más importante que el profesor esté capacitado en formación humanística y ciudadana.

Discusión

De acuerdo con Duarte (en Martínez, 2007) lo que se espera en la actualidad es que la educación y los maestros, actúen como guía y promuevan el desarrollo de competencias; sin embargo, los resultados obtenidos muestran que sí existe una

diferencia significativa en cuanto a las competencias profesionales que los grupos encuestados consideran debe presentar el profesor-orientador. Dicha diferencia puede deberse a la posición del encuestado. Tanto directivos como profesores visualizan por igual aspectos mencionados por Cassarini (1999) sobre las características deseables en un docente, tales como la interacción entre la teoría y la práctica, el manejo de estrategias y técnicas de enseñanza, la capacidad de innovar, entre otras; a diferencia de los estudiantes que no lo perciben igual, estos últimos contestan sobre su percepción particular de lo que esperan del profesor-orientador que les imparte las asignaturas.

De las competencias profesionales que menos aprecian los estudiantes se puede mencionar la de que el profesor maneje una segunda lengua. Así mismo el que el profesor tenga habilidades para el manejo de la computadora, para el trabajo en equipo y la capacidad de previsión de resultados, análisis de riesgo en actividades de su asignatura. En cuanto a los directivos para estos lo único irrelevante es la habilidad en el manejo de computadoras.

Con base en esto se puede percibir que los alumnos le otorgan poca importancia a algunas competencias profesionales, lo que va en contra de lo que se considera como ideal: la existencia de un equilibrio entre las competencias profesionales, docentes y personales que debe exhibir un profesor (Comisión de innovación pedagógica, 2007).

Por su parte los profesores le atribuyen poca importancia dentro de las competencias profesionales a la capacidad de innovar y a la capacidad de previsión de resultados, análisis de riesgo en actividades de su asignatura o la institución. Se puede decir que no existe una diferencia en lo que perciben directivos, profesores y estudiantes como competencias docentes que debe exhibir el profesor-orientador y para los alumnos las menos importantes se refieren a que el profesor tenga conocimientos básicos de las distintas disciplinas, que presente habilidades para la investigación. Esto no apoya las necesidades que se requieren en el profesorado para establecer la interdisciplinariedad entre asignaturas, como requiere un currículo integrado según lo establece Torres (1996).

Sin embargo, para los directivos, en cuanto a competencias docentes se trata, consideran que no es tan necesario que el profesor tenga habilidades para la investigación coincidiendo a su vez con los alumnos; esta es otra señal de que no es claro lo que la inter, multi y transdisciplinariedad están implicadas en el desarrollo de un currículo integrado (Torres, 1996).

Con respecto a las competencias personales, los grupos encuestados no muestran diferencias significativas. Los alumnos en este caso minimizan el hecho de que el profesor muestre habilidades para tratar con las personas y tenga autoestima sobre su desempeño y profesión, en cambio para los profesores no es relevante que muestren confiabilidad y liderazgo y en lo que respecta a los directivos no le dan peso a que el profesor se muestre abierto y optimista, así como con una elevada autoestima sobre su desempeño y profesión. Esto está marcadamente opuesto a lo que señala Tébar (2003) como cualidades indispensables en el maestro en su acción pedagógica.

Con base a lo que menciona Tébar sobre el hecho de que el profesor es un elemento clave en el sistema educativo y que por ello es necesario redefinir su papel en la educación, se puede ver que existe una diferencia en cuanto a la percepción de alumnos, directivos y profesores sobre la capacitación que debe recibir el profesor orientador. Las opciones de capacitación que menos aprecian los estudiantes son sobre el idioma inglés, el desarrollo de proyectos de investigación y la capacitación en el enfoque CTS, que define Acevedo (2004), como útil para dar una integración entre ciencia, tecnología y sociedad en el momento de impartir las asignaturas; a su vez los profesores coinciden con

ellos sobre la capacitación para el desarrollo de proyectos de investigación y los directivos no se muestran muy a favor de la formación humanística y ciudadana.

Esto puede deberse al desconocimiento por parte de alumnos y algunos maestros de lo que la estrategia de enseñanza del enfoque CTS significa para los currículos integrados, de la necesidad de tener una integración en el docente en cuanto a competencias académicas propias de su disciplina y competencias sociales, a través de las cuales se relaciona con los demás.

Existe una coincidencia entre directivos y profesores con lo que expone Delors (en Tébar, 2003) en el sentido de que la educación debe centrarse en el aprender a conocer (contemplado por las competencias profesionales, aprender a hacer (por las competencias docentes) y aprender a ser, aspectos que involucran las competencias personales.

En cuanto a la capacitación los Directivos consideran como la más relevante, el entrenamiento en la técnica didáctica de aprendizaje basado en problemas (ABP), que es una técnica que implica al profesor en guiar al alumno hacia un autoaprendizaje apoyando el "aprender a aprender" mencionado por Boza (2001) y Bisquerra (2001) como un requisito indispensable en el docente, según las demandas de la sociedad actual.

También se considera de importancia el manejo de técnicas y estrategias de aprendizaje, lo que apoya la necesidad tácita de que el profesor realice una labor orientadora, pues la orientación implica el aprender a aprender, el manejo de estrategias didácticas, enseñar a estudiar e incluso el desarrollo en el alumno de la capacidad de realizar un aprendizaje autónomo (Boza, 2001).

Un análisis de porcentajes centrado en las respuestas de los profesores muestra que coinciden en otorgarle alta importancia a la capacidad de aprender, de aplicar a la práctica los conocimientos y de ser capaces de síntesis y análisis, todo esto dentro de las competencias profesionales. La competencia docente que tiene la mayor aceptación es la de tener una clara y buena comunicación oral. Por otro lado, habilidades sociales, una autoestima elevada, flexibilidad, responsabilidad y disponibilidad son las competencias personales más valoradas por los profesores. Todas ellas importantes para el trato diario con los estudiantes.

Para los profesores la capacitación que es considera importante es aquella que se imparte sobre el idioma inglés, lo que puede deberse a la exigencia sobre este aspecto en la institución donde se está realizando esta investigación.

Los porcentajes reflejados por el análisis de las respuestas obtenidas de los alumnos indican que la capacidad de aplicar los conocimientos, tener una buena comunicación oral y presentar disponibilidad y responsabilidad es de gran valor para ellos.

Al parecer, los alumnos le confieren muy poca importancia a la capacitación del profesor, tal vez debido a que consideran que por su posición de titular están plenamente calificados para realizar su labor. Sin embargo, le otorgan importancia alta a la formación humanística y ciudadana, es decir, la formación para la construcción social de la persona, la cual debe ser uno de los enfoques formativos del profesorado, que permita guiar al estudiante en su proceso educativo y en la planeación de su proyecto de vida con actitudes, valores y destrezas que le permitan adaptarse a las situaciones que enfrente en su vida laboral y social a lo largo de su vida, esclareciéndose así acciones que como tutor llega a realizar el docente (Pérez, citado en Tébar, 2002).

Directivos y profesores sólo difieren significativamente en cuanto a cómo perciben el perfil del profesor en una característica que llama la atención, pues refleja nuevamente la falta de una comprensión real de lo que implica un currículo integrado, la poca importancia que le atribuyen al trabajo colaborativo, tan apoyado por Argudin (2005), en cuanto a competencia necesaria, por Fullan (1999) como una cualidad

mínima para un docente que desee encajar en nuestra sociedad cambiante, por Vázquez Gómez (citado en Tébar, 2003), como una actitud positiva dentro de la nueva metodología didáctica y finalmente como una característica necesaria para establecer una unión entre el perfeccionamiento de la escuela y el desarrollo del profesorado (Hargreaves, 1996).

Además se debe tener muy presente que trabajar en equipo entre directivos y docentes es necesario para llevar a la institución por el rumbo que se haya definido, tanto en los aspectos académicos y de valores establecidos en su misión y visión, para lograr cumplir los objetivos de formación en sus estudiantes.

Conclusiones y Recomendaciones

Dentro de lo que se puede concluir después del análisis de resultados, se señala lo siguiente: en cuanto a las competencias profesionales, docentes y personales que se consideran necesarias en el perfil del profesor orientador hay diferencia de percepción de directivos y profesores con la de los alumnos. Los profesores y los alumnos no le confieren importancia a la capacidad de tener conocimientos de diferentes áreas, un aspecto sobresaliente pues tiene mucho que ver con la facilidad de establecer relación e interconexión entre las diferentes asignaturas.

En lo que se refiere a las áreas sobre las que debe capacitarse el profesor sí existen opiniones divergentes. Alumnos y directivos no le dan importancia a la capacidad de desarrollar proyectos de investigación. Los alumnos no consideran importante el manejo del idioma inglés.

Algunos de estos resultados muestran que no hay una comprensión total de lo que implica impartir, por parte de los profesores y recibir, por parte de los estudiantes una preparación con base en un currículo integrado. Pues no se tienen en cuenta ciertas características del docente que pueden ayudar a una formación con ese objetivo como: la capacidad de manejo de conocimientos generales básicos de varias asignaturas, así como la capacidad de realizar investigación, que es una característica clave para coordinar los proyectos integradores que se pretende elaboren los estudiantes de enseñanza media, siguiendo el método científico e involucrando en dichos proyectos sus conocimientos de ciencias y disciplinas sociales para resolver algún problema que se hayan planteado como necesario de resolver en la comunidad donde se desenvuelven.

Después de la elaboración de esta investigación se puede afirmar que:

1. No existe un conocimiento amplio y profundo por parte de alumnos y profesores de los nuevos planes de estudio 2007 para educación media del ITESM.
2. No es clara, tanto para maestros como para los estudiantes, la visión integradora de los nuevos programas que pretenden la trans y multidisciplinariedad entre las diferentes asignaturas.
3. Como consecuencia de lo anterior, no se tienen ideas definidas de las características sobre el perfil y la capacitación, que deberá tener el profesor orientador encargado de la integración de las materias.
4. Tanto alumnos como profesores desconocen que el perfil de un profesor- orientador puede cubrir tanto necesidades de aprendizaje, como de tutor y guía en la elaboración de su proyecto de vida.
5. Aunque en la institución ya se habla de una capacitación en competencias, todavía no es claro para los docentes, en qué consiste esta capacitación y que es lo que implica una competencia. Por lo mismo desconocen que hay competencias para las dimensiones que conforman al profesor como profesional, como docente y como persona.
6. Una visualización del perfil del docente con base a conocimientos, habilidades, actitudes y valores es más clara por parte de los profesores que a través de competencias.

Recomendaciones

- Difundir de manera más puntual y precisa los nuevos planes de estudio, en cuanto a cómo se quieren abordar las diferentes asignaturas de manera transversal y a lo largo de todos los semestres de la preparatoria.
- Se recomienda la existencia de por lo menos un profesor-orientador en cada departamento de la División de Enseñanza Media, que realice la labor de reunirse con los colegas de los otros departamentos para planear actividades que permitan la integración de asignaturas contemplada por los nuevos planes de estudio. Para cumplir el aspecto anterior se sugiere la formación de orientadores para cada departamento.
- Para lograr la integración de los programas, se sugiere por lo menos, para el profesor-orientador de cada departamento una capacitación en el enfoque CTS (Ciencia-Tecnología-Sociedad).
- Con respecto al perfil del profesor integrador se sugiere que sea el de un orientador, pues se considera que la formación de un profesor orientador podrá cubrir de manera más integral las necesidades de los estudiantes de nivel preparatoria al realizar su labor de asesor para que el estudiante supere, si es que se presentan, problemas de aprendizaje. Esto, además de ejercer su acción como tutor para ayudar al adolescente en la difícil transición que significa esta etapa, donde no solo requiere asesoría académica, sino reconocimiento y apoyo a la persona en formación, que en muchas ocasiones sufren los problemas que generan las familias disfuncionales. Contemplando esto, un profesor orientador podrá servir de guía y asesor en la construcción del proyecto de vida que los estudiantes de preparatoria comienzan a planear.
- Que los profesores tengan un mayor conocimiento con respecto a las competencias y puedan concientizarlas en su actuar personal, como profesionistas y docentes y que a su vez puedan hacer la planeación del programa de estudio de la asignatura que imparten buscando desarrollar competencias concretas en sus alumnos.
- Existen problemas para lograr la elaboración de un proyecto multidisciplinario a lo ancho y largo de la preparatoria. Esto por los alumnos irregulares, las transferencias y ese tipo de situaciones. Se aconseja realizar un proyecto integrador sólo a nivel de sexto semestre, donde ya se ha recibido toda la formación para realizar un proyecto que pueda tener un impacto social en la comunidad donde se desarrollan los estudiantes. Así se apoyaría uno de los aspectos de la misión del ITESM, el compromiso con la comunidad en la que se desarrollan.

Sobre la difusión de los nuevos planes

Al crear un nuevo currículo, también se requiere implementarlo y se debe pensar como se pondrá en práctica. Los cambios educativos se dan con tres subprocesos: movilización, implementación e institucionalización (Vaillant, 2005). Lo primero es dar la información e implementar la formación de los docentes para que se adecuen al nuevo programa.

Para la implementación es necesaria la clarificación. Durante ésta, se aclara lo que significa el cambio y se define la medida en que dicho cambio beneficiará o perjudicará lo que se venía realizando. Así mismo se requiere de la adaptación mutua, es decir, la influencia que la innovación y el contexto ejercen entre sí. Vaillant (2005) menciona que ambos fenómenos pueden ayudar al éxito de la innovación si se establecen conjuntamente las ventajas comparativas, la compatibilidad con lo que se realizaba anteriormente, demostrando que las innovaciones resuelven una necesidad específica, que sean propuestas con

calidad y prácticas pues como menciona Hargreaves (1996), el sentido práctico para los docentes es esencial y para la mayoría de los docentes, la cuestión central del cambio es saber si es práctico.

Para la institucionalización los docentes deben asimilar los aprendizajes y en academia incorporar las nuevas maneras de actuar para hacerlo realidad. Dentro de la información que se debe proporcionar se encuentra lo que afirma Tobón (2006) sobre la propensión de las instituciones a implementar la transdisciplinariedad en sus planes de estudio, para entrelazar los conocimientos de las diferentes áreas; al igual que como establece Boza (2001), sobre la necesidad de modificar los objetivos de la enseñanza-aprendizaje con una concepción de educación por ejes transversales.

Sobre el perfil del profesor-orientador

El perfil de un profesor-orientador le da la capacidad a éste de atender aspectos particulares, educativos y vocacionales de los estudiantes (Álvarez y Bisquerra, citados en Boza 2001). A su vez, Bisquerra (2001) señala que la segunda área de interés de la orientación son los programas de métodos de estudio, lo que constituye apoyo sobre habilidades y estrategias de aprendizaje. Además de esto, es importante tomar en cuenta que entre los objetivos de la instrucción escolar se encuentra el de potenciar de maneras diversas a las personas para su óptimo desarrollo en la sociedad (Girou, citado en Tébar, 2003). El mismo Tébar afirma que el docente, cada vez con más frecuencia, ejerce funciones que anteriormente realizaban la sociedad y la familia. En los últimos años, se ha hecho patente la insistencia de definir al docente como una guía, tutor y orientador (Vaillant, 2005).

Un profesor orientador se forma de manera tal que es capaz de procurar al alumnado la ayuda necesaria para su desarrollo integral (Rodríguez, citado en Boza 2001). Bisquerra (2001) asegura que la orientación se dirige a todos los aspectos de la vida del sujeto, pues lo educa para ella. Desde el aspecto académico, lo apoya en el desarrollo de habilidades, en el uso de estrategias de aprendizaje, acompaña al alumno en los procesos activos de adquisición de conocimientos, de integración de los mismos, así como en el desarrollo de habilidades, actitudes, valores y competencias, para que en el aspecto personal pueda conocerse a sí mismo, elaborar los elementos que constituyen su identidad personal y comenzar así a fundamentar lo que será su plan de vida y carrera.

Es por todas estas características que se sugiere como perfil del profesor integrador, el de un profesor-orientador. Pues a su vez será capaz de visualizar las actividades académicas adecuadas para lograr la interdisciplinariedad y transversalidad de los programas de educación media.

Así las características que definirán el perfil del profesor-orientador integrador serán: estar formado como orientador, emplear teorías de aprendizaje que ayuden al desarrollo de competencias. Y él, a su vez, debe exhibir competencias profesionales, docentes y personales. Además de estar actualizado, ser asertivo, paciente y mostrar valores como: respeto, tolerancia, equidad, responsabilidad, honestidad, ética y veracidad.

Sobre la capacitación del profesor integrador

En cuanto a la capacitación que se considera idónea para el profesor integrador se considera necesaria su formación como orientador, por las características antes mencionadas.

Además de conocer perfectamente los planes de estudio para que identifique los temas en que se puede llevar a cabo la integración transversal de las disciplinas, lo que se refiere al tratamiento de determinados contenidos educativos de forma tal que puedan integrarse las materias del currículo que normalmente se enseñaban/aprendían de manera separada sin

vincularse entre sí. Apegándose así a los requisitos del nuevo mundo donde cada vez se hace más patente la interdependencia entre disciplinas (Boza, 2001) y a la necesidad de fomentar el desarrollo de destrezas curriculares transversales así como, crear relaciones multidisciplinarias entre las diferentes asignaturas (Hargreaves, 1996).

Para lograr esto se considera que una capacitación en el enfoque CTS (Ciencia–Tecnología–Sociedad) podría ser de utilidad, ya que éste es un movimiento que surge a raíz de una crisis en la educación de ciencias (Garritz, 1994), y que se viene contemplando en la enseñanza de las ciencias en varios países del mundo (De Longhi y Ferreira, 2002), pues existe una demanda de programas de formación que vinculen a los profesores con los contextos de creación y producción del conocimiento científico y educativo, adaptados a la realidad de cada región para implementarlos en las aulas y lograr una mejor enseñanza-conciencia de las ciencias.

De acuerdo con Acevedo (2004), CTS pretende que el conocimiento científico sea relevante a cada ciudadano, en términos de accesibilidad para propiciar el aprendizaje social de la participación pública en la toma de decisiones. Según Martín–Gordillo (citado en Acevedo, 2004) consiste en un enfoque humanista sobre la enseñanza de las ciencias y se basa en el constructivismo. Promueve el pensamiento crítico y ético ante temas de ciencia y tecnología, tiene una visión alfabetizadora tecno científica. Para esto necesariamente se debe involucrar a las instituciones, a los profesores, alumnos y a la sociedad entera.

Todo lo anterior concordaría con lo que menciona Tobón (2006), sobre la necesidad de implementar la transdisciplinariedad en los planes de estudio, para entrelazar los conocimientos de las diferentes áreas. Esto lograría la integración de saberes (académicos, científicos, culturales, filosóficos, etc.), métodos, perspectivas y valores, yendo a través de las distintas disciplinas e incluso trascendiéndolas.

Sobre el proyecto integrador

Como se mencionó anteriormente, aunque los nuevos planes de estudio de la división de enseñanza media del ITESM contemplan la realización de un proyecto integrador a lo largo de los seis semestres de la preparatoria, éste es difícil de implementar por cuestiones del movimiento de estudiantes (transferencias, bajas, irregularidad en su plan de estudios etc.).

Es por esto que se sugiere que se realice un proyecto en el sexto semestre. Sería integrador desde el aspecto que los estudiantes ya se han formado con todas las asignaturas del plan de estudios, disciplinas con contenidos sociales y científicos, tendrán además una formación en cuanto al método científico que debe seguirse para realizar una investigación. Esta podría centrarse en resolver alguna necesidad de la comunidad donde viven los estudiantes y así se lograría cubrir uno de los objetivos que el ITESM se plantea como institución comprometida con la sociedad, que consiste en impactarla de manera positiva.

Referencias

Acevedo, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: Educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-16. Recuperado de <http://www.apac-eureka.org/revista/>
http://www.paceureka.org/revista/Volumen1/Numero_1_1/Educa_cient_ciudadania.pdf

Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. Distrito Federal, México: Trillas.

Bisquerra, R. (2001). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. España: Praxis.

Boza, Á. (2001). *Ser profesor, ser tutor*. Orientación

educativa para docentes. Huelva, España: Hergué.

Cassarini, R. M. (1999). *Teoría y diseño curricular*. México: Trillas.

Informe del Consejo Europeo de Lisboa. (2006). *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*. Recuperado del sitio web Síntesis de la legislación de la UE de: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11049.htm>

De Longhi, A., y Ferreira, A. (2002). *Formación de docentes de ciencias en Argentina*. *Journal of Science Education*, 3(2), 96-98. Recuperado de ProQuest Education Journals database. (Document ID: 978201011).

Fernández, P. y Pértegas, D. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de: http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali2.pdf

Garritz, A. (1994). Ciencia-Tecnología-Sociedad: A diez años de iniciada la corriente. *Educación Química*, 5(4), 217-223. Recuperado <http://www.campus-oei.org/salactsi/quimica.htm>

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hernández, S., Fernández-Collado, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed.) México: McGraw-Hill.

Martínez, O. (2007). *Un perfil docente basado en competencias*. México: Departamento de estudios humanísticos, ITESM.

Comisión de Innovación Pedagógica. (2007) *Perfil del Profesor*. Recuperado del portal Hétel de www.hetel.org/documentos-es/doc_innovacion-es/Perfil_profesor-es.pdf

Pozo, J.I., y Gómez Crespo, M. A. (2004). *Aprender a enseñar ciencia*. Madrid: Morata.

Tébar, B. L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*. Bogotá, Colombia: ECOE.

Torres, J. (1996). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina*. Barcelona: Octaedro.

Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de estudiantes de nivel posgrado



Lic. Saraí Márquez Guzmán



Mtra. Ana Margarita Ancira
Torres



Dr. Armando Lozano Rodríguez

Esta investigación surgió como una necesidad de observar de manera cercana el fenómeno de la escritura, en una institución de educación a distancia de México, en el nivel de Posgrado. El estudio giró en torno a la pregunta: ¿Cuáles son las habilidades de Redacción Académica que presenta un grupo de alumnos de la materia Proyectos 1 de una Maestría en Educación en una modalidad a distancia? El estudio fue de corte cualitativo; participaron 4 alumnos de posgrado y 5 profesores-tutores con experiencia en asesoría de Proyectos de Tesis. La realización de este diagnóstico permitió identificar las áreas de Redacción Académica donde los alumnos participantes tienen más dificultades: el uso de la puntuación, la estructura del párrafo, el uso de la acentuación diacrítica, el manejo del Formato APA (citas y referencias) y la concisión en el lenguaje. Los profesores tutores entrevistados inicialmente describieron las habilidades de Redacción Académica de los alumnos como regulares o malas, así, coinciden con la información derivada del Diagnóstico realizado.

Palabras clave: Comunicación escrita, Educación a distancia, Estudiantes de posgrado, Redacción Académica.

Diagnostic of academic writing skills of postgraduate students

This study was carried out due to the need to look closely on academic writing in a distance education graduate school in México. The study aimed at answering the question: Which are the Academic Writing characteristics found in a group of students taking the Thesis 1 course, from a distance Graduate in Education program? 4 graduate students and 5 experienced teachers as thesis advisors took part on this qualitative study. With this diagnostic it was possible to identify Academic Writing areas where students have most difficulty: punctuation, paragraph structure, diacritic accent, use of APA Style for citing and references, and conciseness. Interviewed teachers described the student's academic writing skills from regular to bad, agreeing with the study's findings.

Key words: Academic writing, Distance education, Graduate students, Written communication.

Introducción

La lectura y la escritura son dos actividades sumamente cotidianas, sin las cuales el funcionamiento de la sociedad sería difícil, si no imposible. Ambas actividades están íntimamente relacionadas con la adquisición y transmisión de información y conocimiento. Sin embargo, y a pesar de su importancia, pocas veces se hace una reflexión al respecto de estas actividades. La presente investigación surgió como una necesidad de observar de manera cercana el fenómeno de la escritura, en un ámbito académico y en un nivel educativo específico.

La enseñanza de la lectura y la escritura figuran de manera prominente en los contenidos educativos de la educación pública de México. Se puede apreciar que sí existe un gran interés, al menos en el diseño de los planes de estudio, en desarrollar habilidades de lectura y escritura en los estudiantes mexicanos desde la Educación Inicial (SEP, 2009), Básica (SEP, s.f.) y Secundaria (SEP, 2006). Cabe señalar que en México, de acuerdo con datos del Segundo Censo de Población y Vivienda de 2005, el 90.7% de la población de 6 y más años sabe leer y escribir (INEGI, 2005). De esta manera, se constata el hecho de que en México, la mayor parte de la población tiene acceso a la alfabetización y cuenta con el conocimiento necesario tanto como para leer como para escribir.

Sin embargo, aún y cuando desde temprana edad se procura el desarrollo de habilidades de lectura y la escritura de los estudiantes, los mexicanos adultos todavía tienen áreas de oportunidad en ambas temáticas. En la Encuesta Nacional de Lectura de 2006 se observa que el promedio de libros leídos en México al año es de 2.9 (CONACULTA, 2006); cantidad inferior a la que reportan países de habla hispana como España (8.7), Argentina (4.6), y Chile (4.3) (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2007; Federación de Gremios de Editores de España, 2008; Secretaría de Medios de Comunicación, 2006). Por otra parte, México participó en la evaluación realizada por

Programme for International Student Assessment (PISA) en 2006. En dicha evaluación se obtuvo como resultado que los participantes de México, estudiantes de 15 años de edad, tienen un nivel de Comprensión Lectora 2, de los 5 niveles evaluados por la institución. El nivel 2 corresponde a la comprensión de tareas básicas de lectura, como el localizar información sencilla, realizar deducciones simples, averiguar lo que significa una parte claramente definida del texto y usar ciertos conocimientos externos para comprenderlo (Díaz, Flores, Solís y Canales, 2008). Según esta investigación, el estudiante mexicano tiene un desempeño bajo en lo que a la comprensión lectora se refiere.

Queda claro que a pesar de que los estudiantes han pasado por una escolaridad que supuestamente promueve las habilidades de lectura y escritura, ésta sólo les ha provisto de mecanismos simples para leer y escribir. Así, los estudiantes llegan a la educación superior y en dichas instituciones se asume que todos los que llegan a este nivel educativo saben leer y escribir de modo aceptable y que no es necesario entrenarlos en dichas destrezas (Cassany y Morales, 2009). Caldera y Bermúdez (2007) señalan que aunque las universidades se encuentran en una posición de subsanar las debilidades lingüísticas con las que el alumno llega, esto no es así en la mayoría de los casos.

Por su parte, Morles (2004) indica que en la sociedad tecnológica sería imposible la supervivencia de un ciudadano que no sepa comunicarse adecuadamente mediante el lenguaje escrito. El modelo de educación a distancia se basa en que la comunicación entre alumnos y profesores se lleva a cabo por medios escritos. En consecuencia, es necesario que los estudiantes de una modalidad educativa a distancia sean lectores competentes y también capaces de generar documentos escritos de alta calidad.

Así, se vuelve relevante la realización de diferentes estudios

que permitan tipificar realmente cuáles son las destrezas de lectura y escritura de alumnos de educación superior en un modelo de Educación a Distancia. El propósito de identificar dichas destrezas sería el tener una noción clara y acertada de las fortalezas y debilidades que los alumnos tienen en dichas áreas, para posteriormente desarrollar estrategias que permitan mejorar sus competencias lingüísticas de lectura competente y Redacción Académica.

Esta investigación se enfocó sólo en el ámbito de la producción escrita de alumnos de nivel de Maestría. De manera más específica, la investigación se centró en estudiar las características de Redacción Académica que presentan los alumnos de un programa de posgrado en Educación. Este estudio giró en torno a la pregunta: *¿Cuáles son las habilidades de Redacción Académica que presenta un grupo de alumnos de la materia Proyectos 1 de una Maestría en Educación en una modalidad a distancia?* El objetivo general de la investigación fue: Realizar un diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica de los estudiantes del curso de Proyecto 1 de la Maestría en Educación en una modalidad a distancia, que busque identificar las características específicas de los textos escritos por los estudiantes; recabar opiniones de los alumnos al respecto de sus habilidades de Redacción Académica, así como de profesores tutores con experiencia en asesoría de tesis y que hayan participado en los cursos de Proyecto 1.

Para efectos de este estudio la *Redacción Académica* se define como un tipo de redacción riguroso en el cual se presentan hallazgos o descubrimientos científicos derivados de un proyecto de investigación. Ejemplos de documentos que pueden ser escritos de esta forma, son reportes de investigación, las tesis de licenciatura o posgrado y las disertaciones doctorales, así como reportes escolares en niveles de educación superior, donde se pide a los alumnos que presenten resultados de trabajos de investigación, sean éstos de tipo documental o de campo. El propósito de elaborar estos documentos es transferir el conocimiento generado gracias a un proceso de investigación, y es una necesidad en la comunidad científica.

Tabla 1
Características de Redacción Académica. Fuente: León (2005)

Características	
Jerarquía del texto	
	Estructura en secciones (APA)
	-Título
	-Resumen
	-Introducción
	-Método
	-Resultados
	-Discusión
Estructura del texto	
	-Párrafo
	-Frase
	-Palabra
Estructura y puntuación	
	-Punto y aparte
	-Punto y seguido
	-Punto y coma
	-Coma
Limpieza del texto	
	Normatividad
	Precisión
	Unión (conectores)

Sin embargo, no sólo la comunidad científica tiene contacto con la Redacción Académica. En el ámbito universitario, el quehacer académico se apoya significativamente de la lengua escrita, y sin ésta es difícil concebir la labor escolar (Caldera y

Bermúdez, 2007). En las universidades, el trabajo de investigación es una actividad común que se distingue por aportar un conocimiento nuevo, con base en nociones previas que se tienen de un tema determinado. La investigación puede ser documental o de campo, breve o extensa, y también requiere la redacción de un texto que presente en una exposición ordenada sus resultados o hallazgos en un informe, monografía, artículo científico, ensayo, tesis o tesina (Lozada Chávez, 2007). Los estudiantes universitarios y de posgrado tienen la necesidad de desarrollar una habilidad de Redacción Académica para poder cumplir con las demandas escolares.

La Redacción Académica posee características específicas que le permiten comunicar un mensaje de manera eficiente. León (2005) presenta una propuesta de características recomendables de la Redacción Académica (Tabla 1). Es imprescindible que en la enseñanza de la Redacción Académica se aborden los temas relacionados con sus características específicas, con el propósito de que los textos escritos por los alumnos, ya sea un ensayo, una monografía, un reporte de investigación, una tesis o disertación, sean fáciles de leer.

Método

Este estudio es de corte cualitativo, de tipo no experimental; en éste la investigación se realiza sin manipular las variables porque ya han sucedido (Hernández, Fernández, y Baptista, 2003). Los documentos analizados fueron solicitados al final del semestre donde se generaron, cuando ya los alumnos habían terminado el proceso de escritura del documento. De esta manera, la investigadora no influyó en la producción de los documentos y el fenómeno fue observado en su contexto natural. El diseño, así mismo, es de tipo transversal: los datos fueron recolectados en un solo momento y tiempo único. En este caso, los documentos fueron solicitados al término del semestre Agosto-Diciembre de 2009 del Curso Proyecto I.

Contexto

Esta investigación se llevó a cabo en el Curso Proyecto I de un programa de Maestría en modalidad a distancia. El curso Proyecto I se imparte para los estudiantes de todos los programas de posgrado de la Institución Participante. Para esta investigación, se trabajó sólo con estudiantes que cursaban la Maestría en Educación. Los alumnos pueden inscribirse al curso Proyecto I, a partir de su tercer semestre en la Maestría.

El curso Proyecto I es el primer curso de dos donde el alumno genera su proyecto de tesis. Éste consiste en un proyecto de investigación, donde el alumno revisa literatura sobre el tema asignado, realiza trabajo de campo de naturaleza científica recabando datos empíricos, realiza un análisis de la información recabada y genera conclusiones derivadas del trabajo realizado a lo largo del proyecto. El alumno presenta el trabajo realizado en un escrito, su documento de Tesis. La elaboración de la tesis no se realiza al terminar la investigación, sino a lo largo del proyecto, durante dos semestres. Todos los proyectos de investigación de la Institución están diseñados para terminarse en un máximo de dos semestres consecutivos, incluyendo la redacción y revisión de la tesis que el alumno escribe individualmente.

El proyecto de Investigación se realiza a lo largo de dos semestres. Generalmente, en el semestre que corresponde al curso de Proyecto I, los alumnos desarrollan y redactan el contenido de los capítulos los primeros tres capítulos, correspondientes al Planteamiento del Problema, Marco Teórico y Metodología. En el curso de Proyecto II el alumno desarrolla los capítulos de Análisis de Resultados y Conclusiones; además, tienen oportunidad de refinar el contenido de todo su documento.

Participantes

En este estudio se trabajó con alumnos del curso Proyecto I,

ya que se determinó importante el observar el desempeño de Redacción Académica de los alumnos desde el inicio de la escritura de su documento de Tesis; se seleccionó el método de muestreo propositivo aleatorio. Patton (1990) señala que es posible realizar una selección de la muestra aleatoria dentro de un estudio a profundidad; este tipo de muestreo incrementa la credibilidad del estudio, ya que los resultados derivados no son conocidos de antemano por el investigador. Las descripciones derivadas de este tipo de muestreo no tiene la intención de ser representativas, sino de proveer de credibilidad al estudio: los casos son seleccionados de manera aleatoria, sin conocimiento previo de la información que pueden proveer. En esta investigación participaron 4 estudiantes del curso de Proyecto I. También se llevaron a cabo entrevistas con 5 profesores de la Institución que contaran con experiencia mínima de un año como asesores de Tesis en los cursos de Proyecto I y II.

Instrumentos

En esta investigación, se hizo uso de dos estrategias para la recolección de datos (Erlanson et al., 1993). En primer lugar, se diseñó un instrumento a partir del trabajo de León (2005), para evaluar los documentos escritos por los alumnos (Tabla 2).

Tabla 2
Instrumento de evaluación de documentos.

Característica	Uso Adecuado	Uso No Adecuado
Jerarquía del texto		
Estructura en secciones (APA)		
-Título		
-Resumen		
-Introducción		
-Marco Teórico		
-Método		
-Resultados		
-Discusión		
Estructura del texto		
-Párrafo		
-Frase		
-Palabra		
Estructura y puntuación		
-Punto y aparte		
-Punto y seguido		
-Punto y coma		
-Coma		
Limpieza del texto		
Formato APA		
-Presentación de citas		
-Listado de Referencias		
Normatividad		
-Gramática		
-Ortografía		
-Acentuación		
Precisión		
-Especificidad del lenguaje		
-Uso adecuado de los tiempos verbales		
-Concisión en el lenguaje		
-Antropomorfismo		
-Uso de los pronombres		
Unión (conectores)		

Asimismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con

los estudiantes que escribieron dichos documentos; así como con profesores del curso Proyecto I de la Maestría en Educación. Para las entrevistas se generó una lista de temas que serían abordados con los maestros y estudiantes. Por medio de estas entrevistas se buscó obtener las opiniones de los profesores y los alumnos acerca de las características de la Redacción Académica, se les mostró el instrumento de evaluación de documentos (Tabla 2) para indagar si alumnos y profesores tienen conocimiento de las características de la Redacción Académica o no y cuáles consideran que son sus fortalezas y debilidades en el área de Redacción Académica. Con esto, se obtuvo más información acerca de las percepciones tanto de profesores como de estudiantes de las habilidades de Redacción Académica que poseen los estudiantes del Posgrado en Educación.

Resultados

La información recabada a través de los instrumentos de investigación que se aplicaron permitió generar un Diagnóstico de las habilidades de Redacción Académica que presenta un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación. Adicionalmente, también se obtuvo información al respecto de la percepción que tienen los alumnos de ese grupo de sus propias habilidades de Redacción Académica, y de la percepción que los profesores-tutores tienen de las habilidades de Redacción Académica de los alumnos de posgrado.

Las fuentes que proveyeron información para esta investigación fueron: documentos escritos por 4 alumnos de la materia Proyecto I; entrevistas realizadas a los 4 autores de dichos documentos; entrevistas realizadas a Profesores de la Institución con experiencia en asesoría de alumnos de tesis.

Diagnóstico de habilidades de Redacción Académica de los alumnos

Para poder identificar las habilidades de Redacción Académica de un grupo de alumnos de la maestría en educación, fue necesario adquirir documentos escritos por los mismos alumnos. Para esta investigación se contó con la participación de 4 alumnos de la materia Proyecto I. Cada uno de los alumnos aportó los capítulos 1 a 3 de su trabajo de tesis, elaborados en el semestre agosto-diciembre de 2009.

Los documentos escritos por los alumnos participantes en el estudio fueron analizados por medio del instrumento de evaluación diseñado para la investigación. Se realizó un análisis detallado de cada uno de los elementos de Redacción Académica y valoraba si los alumnos realizaban un uso adecuado o no de estos elementos. Cabe mencionar que para esta evaluación se tuvo como apoyo el trabajo de León (2005), y las descripciones que éste hace de las características de Redacción Académica. La labor de investigación consistió en contrastar los escritos de los alumnos con las características de Redacción Académica detalladas por el autor (Tabla 1 y 2), y así evaluar si los alumnos presentaban un uso adecuado o no de cada característica. Por medio de este análisis se obtuvo información acerca de las habilidades de Redacción Académica de los alumnos participantes en el estudio, la cual se presenta a continuación.

Estructura en secciones y formato APA

En los documentos analizados se percibió un manejo adecuado de las secciones de acuerdo con el formato APA. Los documentos correspondían a los capítulos de tesis Planteamiento del problema, Marco Teórico y Metodología. En general se observó que los textos sí cumplían con los requisitos de contenido de cada uno de los capítulos.

Por otro lado, se percibió un manejo deficiente en otras áreas

del formato APA, como lo son la presentación de citas y referencias. En específico las áreas que representan dificultad son: presentación de citas en el texto, en ocasiones se presentan las citas de autor sin comillas o las citas más largas no se presentaban en bloque, como lo indica el Manual APA; no se incluye en número de página en citas directas; se pone la referencia de una cita con el nombre de la publicación y no del autor; listado de referencias incompleto y en algunos casos no todos los autores en la lista de referencias fueron citados en el texto; no se presentan el listado de referencias de acuerdo a las indicaciones del Manual APA. Por otro lado, también se encontró que se presentaron ideas en el texto sin acreditar a los autores de las ideas expresadas.

Estructura del texto

Los tres niveles de estructura del texto son párrafo, frase y palabra; el análisis de los documentos reveló que los alumnos presentan deficiencias en la escritura de los tres niveles.

La estructura de “párrafo” en los textos en numerosas ocasiones no es adecuada, ya que se presentan párrafos que contienen una sola oración, en ocasiones siendo ésta de más de ocho líneas. De manera opuesta, también se encuentran comúnmente párrafos cortos, que contienen una sola oración de 2 líneas.

En el nivel de “frase” se observó que en el texto en ocasiones se hace uso de frases vacías que no aportan contenido real al escrito; también se hace uso de frases informales. En cuanto a la estructura de frases también es de notar la repetición de las mismas frases en una sola oración. Asimismo se hizo uso de frases de explicación que no eran necesarias en el contexto presentado.

En cuanto la unidad de “palabra”, se destaca en ocasiones un vocabulario limitado, en tanto que los alumnos tienden a utilizar la misma palabra repetidas veces en una oración, cuando un sinónimo disponible podría ser utilizado. Se denota de esta manera que los alumnos tienen un manejo limitado de vocabulario. En otras ocasiones se presentaron sinónimos como alternativa para evitar la repetición de palabras, sin embargo el resultado era utilización de vocablos incorrectos. Por otro lado, también se detectó uso de anglicismos para términos que sí tienen una traducción equivalente en español. Así mismo, se encontró que se utilizaban vocablos que no existen en español.

Estructura y puntuación

Con respecto a la puntuación utilizada en el texto, se percibieron errores en 4 aspectos de puntuación: uso de punto y aparte (.), punto y seguido (.), punto y coma (;) y coma (,).

Por medio del análisis de documentos se encontró la tendencia a utilizar la coma para separar ideas, en lugar de punto y coma para ideas complementarias o punto y seguido para frases conectadas. En otras ocasiones, se prescinde del uso de signos de puntuación, excepto por el punto y aparte. También se observó que al utilizar el punto y aparte en numerosas ocasiones se están fragmentando ideas tienen unidad conceptual, rompiendo así el flujo de la lectura; lo mismo sucedió con el punto y seguido.

Por otro lado, se encontró que el uso de la coma es en muchas ocasiones el opuesto al recomendado: se utiliza de manera excesiva para separar elementos comunes de una oración cuando no es necesario y no se utiliza cuando sí es necesario separar elementos en una frase.

Normatividad

La normatividad del texto se refiere al apego a las reglas de gramática, ortografía, y acentuación. Con respecto a la gramática, no se observaron dificultades en ésta área, denotando un buen manejo de la gramática del español.

En cuanto a la ortografía, se encontraron pocos errores ortográficos. Sin embargo, en ocasiones se identificaron en los

textos palabras escritas de forma incorrecta. El componente que presentó más errores en el texto, en la categoría de normatividad, es la acentuación. En particular se notó de manera constante a lo largo de los textos un uso deficiente de la acentuación la diacrítica.

Precisión

En cuanto a la precisión en el texto, se encontró que los alumnos hacen buen uso de los pronombres. Sin embargo, también se encontró que no se hacía buen uso de los tiempos verbales; en especial se notó la tendencia a utilizar el pretérito para describir acciones que no se habían realizado. Por otro lado, también se observó el uso del presente para referirse a acciones finalizadas en el pasado.

Por otra parte, en los textos en ocasiones se hacía uso de expresiones prolijas que restaban concisión al escrito. Se detectaron problemas de falta de concisión, uso incorrecto de palabras y uso de lenguaje informal. También se encontró que a veces se caía en antropomorfismo.

Unión (conectores)

Finalmente, con respecto a la unión del texto por medio de los conectores, se encontró que en su mayoría éstos eran utilizados de manera adecuada. Las excepciones son: se presentaron dos conectores aditivos al comienzo de una oración; los Conectores Organizadores de información se usaban poco; y, los conectores de tipo Causal en ocasiones no se utilizaban de forma correcta.

Percepción de las habilidades de Redacción Académica de los alumnos

Para obtener más información al respecto de las habilidades de Redacción Académica de los alumnos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas con ellos. A continuación se presentan sus respuestas en cuanto a la percepción que los mismos alumnos tienen de sus propias habilidades de Redacción Académica.

Al momento de escribir, el Alumno 1 comenta: “Me siento perdido, porque siento que todo lo que estoy escribiendo está mal. Conforme vas escribiendo mal luego vas corrigiendo y acomodando ideas con esa lectura y luego ya tu mismo vas generando el esquema. Y lo mismo que vas leyendo te va dando la información, te vas apoyando en otras lecturas. No siento que yo solo y sin haber leído nada y por mi conocimiento, yo podría decir, esto así, esto así. No considero que estaría bien. Al leer corriges. Finalmente vas haciendo las cosas y vas verificando a los compañeros, o mínimo, checar si lo que mandan los compañeros está igual de mal o bien y ahí me consuelo. Entonces entras de pronto a la lectura de los otros y te das cuenta que todos están bien o mal, desarrollados, pero que las ideas, el tutor te va a ayudar a reorganizarlas o extenderlas, pero básicamente yo veo en un nivel regular”.

El Alumno 2, por su parte, al respecto de sus habilidades de Redacción Académica señala que “Sinceramente no creo que son especialmente buenas, desde la carrera que no tenía que entregar un documento formalmente escrito ya que, como todo mundo sabe eso de las ingenierías son puros números y problemas, y saliendo tampoco he usado mucho el español, ya que en mi empresa se trabajaba en inglés y estando fuera del país todo lo he manejado en alemán, francés e inglés, hasta que empecé la maestría y me di cuenta que tanto mi vocabulario como habilidad en el uso del lenguaje se ha deteriorado bastante, lo que ha hecho un poco difícil la redacción de la tesis, aunque mi asesor ha sido paciente y no me ha ido tan mal”.

Hablando de sus habilidades de Redacción Académica, el Alumno 3 indica: “Yo creo que si tuviera una escala de 5 de muy mala/mala/regulares/buena/excelente, me quedaría entre regulares y buenas. Porque en estas últimas fechas he trabajado

en cuestiones de investigación, he adquirido poco a poco más práctica en eso. Ya hago las actividades en menor tiempo, puedo producir más de lo que lo hacía antes. En un principio cuando empecé a escribir, depende de la concentración, a veces me ponía y estaba una hora y no pasaba de media cuartilla. A veces en dos horas 5 cuartillas, y era magnífico, después nada más pulía. Creo que si he desarrollado esta habilidad”.

El Alumno 4 considera que sus habilidades de Redacción Académica son buenas y dice: “Me es sencillo [escribir la tesis]. Aunque batallé un poco con el estilo directo y conciso con que debe hacerse ya que mi formación como comunicólogo y redactor de textos motivacionales es muy diferente al de una tesis, después de las correcciones de mi primer capítulo, entendí cómo debía hacerse y el resto de los capítulos me fue más sencillo”.

Fortalezas y debilidades en sus habilidades de Redacción Académica

En la misma entrevista realizada con los alumnos, se les mostró el instrumento utilizado para la evaluación de los documentos escritos por los alumnos; éste es un listado de las características que corresponden a la Redacción Académica. Los alumnos comentaron al respecto de este listado, y expresaron las áreas en las que se sentían tanto débiles como fuertes.

El Alumno 1 indica: “No batallo en jerarquía estructura en secciones, la estructura del texto. Lo que es limpieza del texto se me dificulta. Considero que la precisión y la unión si está bien. Lo difícil es antes de eso. Tengo las ideas, y los párrafos, pero cual va primero. Pero creo que eso depende de la estructura que le vayas dando al tema”.

Por su parte, el Alumno 2 comenta que: “Con lo que batallo es con evitar la repetición de palabras, frases y conectores dentro del texto, [de la lista] me es difícil encontrar con que no batallo”.

El Alumno 3 menciona “Manejo mejor resumen e introducción que método y resultados, me da trabajo hacerlas. Citas y referencias creo que no se me dificulta, en eso tengo habilidad. Estructura del texto ando bien, en puntuación no ando muy bien, lo general si pero que sea muy buena en eso no. Ortografía ahí si, tengo alguna aberración desde la primaria no aprendí ortografía, pero el procesador me ayuda. Acentuación tampoco muy bien. Intento ser concisa con el lenguaje, de los tiempos verbales ya sé que el gerundio no entra que debo de estar un poco mas pero no muy bien, en unión de conectores ahí no me falla mucho porque intento ser precisa y no poner cosas que no van ahí”.

De las características de la Redacción Académica, al Alumno 4 señala que “batallo con: citas y referencias de APA. En la tesis he batallado con el punto y seguido, pues la asesora me los corrigió como punto y aparte. A veces me fallan algunos conectores, se me facilita la ortografía y acentuación. Se me dificulta a veces, ser conciso”.

Percepción de los profesores de la Redacción Académica de los alumnos de nivel posgrado

Se realizaron entrevistas con 5 profesores con experiencia en asesoría de Tesis. A continuación se destacan algunas de sus opiniones al respecto de las habilidades de Redacción que presentan los alumnos de posgrado:

El Profesor 1 indicó que: “Hay dos polos: el que es súper bien detallista, cita muy bien, describe muy bien, con muy buena ortografía, puntuación, coherencia en lo que dice. Pero tengo el otro extremo, no le entiendo lo que quiere decir, no hay hilación de un párrafo con otro, no tiene buena ortografía, no hace buena puntuación. Nada”.

De los alumnos que no se desempeñan de manera

aceptable, la profesora 2 caracterizó sus habilidades de Redacción Académica como “Pésimas” y la profesora 3 señaló que “Si ponemos en un número del 1-10, yo creo los calificaría con un 6”. El profesor 4 indica que “El lenguaje controlado, ese lenguaje es el que en ocasiones el alumno no maneja. Para la estructuración de ideas escritas, manejar ese lenguaje y además tener una fluidez en cuanto a estructura de oraciones, a veces los estudiantes piensan que escribir es hacer párrafo, párrafo párrafo”.

La profesora 5 por su parte comenta que “Me ha tocado una relación 50-50. Como me tocaron alumnos muy buenos, hay otros que definitivamente no tenían ni idea”.

Por medio de las entrevistas con los profesores, se encontró que los problemas más frecuentemente señalados en la Redacción Académica de los alumnos son: deficiencia en realizar la hilación de discurso, en especial entre los párrafos; faltas de ortografía; errores de puntuación; problemas en entender que las lógicas del pensamiento y de escritura como dos cosas distintas, es decir, que los alumnos escriben un texto tal como lo piensan; y, que no hacen uso del lenguaje apropiado para el contexto de Redacción Académica .

Características de Redacción Académica que se perciben en los textos de los estudiantes de posgrado

A los profesores se les mostró el instrumento utilizado para la evaluación de los documentos escritos por los alumnos (Tabla 2). Los profesores comentaron al respecto de este listado y expresaron las áreas en las que ven a los alumnos tanto débiles como fuertes.

Una profesora comentó que no podría generalizar si los alumnos demuestran las características de Redacción Académica en sus escritos, porque hay alumnos de todos los niveles. Señala que hay alumnos a quienes desde primaria los hicieron elaborar escritos muy pulcramente, mientras hay otros que no. Ella ha tenido alumnos que en términos de muy buen trabajo y también en términos de pésimos.

Las áreas en las cuales los profesores comentaron que los alumnos se desempeñan bien son: precisión del lenguaje; la unión por medio de conectores; la ortografía porque se tiene el apoyo del procesador de texto; y la estructura del documento porque se les especifica muy bien que deben hacer.

Con respecto a las áreas en las que los alumnos presentan fallas, las respuestas más comunes de los profesores fueron: las citas y referencias de acuerdo con el formato APA; la estructura del párrafo, en particular la presentación de frases largas como párrafos; la puntuación, en especial el uso excesivo de comas (,) o el uso de punto y aparte (.) para separar ideas; el manejo de los tiempos verbales; la concisión en el lenguaje, ya que son muy repetitivos, hacen mucha paráfrasis, presentan muletillas en su escritura; el uso de los conectores, porque conocen muy pocos conectores y siempre repiten los mismos; y, falta de claridad en la escritura.

Discusión

A lo largo de este artículo se ha presentado información obtenida de 3 fuentes: los documentos escritos por los alumnos, entrevistas realizadas a los alumnos autores de dichos documentos y entrevistas realizadas profesores tutores con experiencia en el área de asesoría de alumnos de tesis. El análisis de dichos datos permitió presentar resultados que a continuación se discuten.

Se observaron problemas en las áreas en la escritura de los tres niveles de estructura del texto: párrafo, frase y palabra. La estructura de “Párrafo” en los textos en numerosas ocasiones no es adecuada y se encontraron gran cantidad de errores en su uso. En cuanto a la puntuación utilizada en el texto, se percibieron errores en 4 aspectos de puntuación: uso de punto y

aparte, punto y seguido, punto y coma y coma. En la categoría de puntuación se encontraron la mayor cantidad de errores de uso. Al respecto a la gramática, no se observaron dificultades en ésta área, los documentos denotan un buen manejo de los alumnos de la gramática del español. El componente que presentó más errores en el texto en la categoría de normatividad, es la acentuación; en particular se notó de manera constante un uso deficiente de la acentuación diacrítica. En cuanto a la precisión en el texto, se encontró que los alumnos en ocasiones no hacían buen uso de los tiempos verbales. También se detectaron problemas de falta de concisión, en particular se observó en los textos el uso de expresiones prolijas que restaban concisión al escrito. Con respecto a la unión del texto por medio de los conectores, se encontró que en su mayoría éstos eran utilizados de manera adecuada. Finalmente, se observó que los alumnos sí hacen un manejo adecuado de las secciones de acuerdo con el formato APA; sin embargo se percibió un manejo deficiente en 2 áreas del formato APA: la presentación de citas y listado de referencias.

La realización de esta diagnóstico permite afirmar que las habilidades de Redacción Académica de este grupo de alumnos, con base en el listado de características establecidas para la Redacción Académica por medio del cual fueron evaluados sus escritos, son de tipo regulares, tendiendo a malas. Esta aseveración se hace al haber evaluado los documentos de los alumnos y contrastándolos con las características correspondientes a la Redacción Académica: se consideran regulares o malas dado que los escritos no presentan dichas características en sus escritos.

Las dificultades presentadas por los alumnos en relación a la estructura de párrafo y al uso de la puntuación en particular revelan un problema en el proceso escritura de los estudiantes al elaborar un trabajo académico. En el nivel de párrafo de los textos, éstos no tienen estructura y denotan que los alumnos escriben las ideas conforme van surgiendo en su pensamiento. Flower (citado por Carlino, 2004, p. 322) caracterizó este tipo de escritura como "prosa basada en el autor", donde las ideas se presentan en el orden en que fueron descubiertas. La prosa basada en el autor muestra "el camino asociativo de la confrontación del sujeto con su tema" (Flower, citado por Carlino, 2004, p. 323).

En cuanto al uso de la puntuación en el texto, cabe destacar que la puntuación sirve para que el lector entienda el conjunto de ideas ordenadas por el autor (León, 2005). El hecho de que las marcas de puntuación en los textos de los alumnos sean utilizadas escasamente (en el caso del punto y seguido y punto y coma) y abundantemente (en el caso de las comas) también denota una falta de estructura y de planeación de la acción de escribir.

Estos dos aspectos en particular denotan un problema de orden y planeación por parte de quien escribe. Al escribir un texto conforme se va pensando, las marcas de puntuación tienden a reflejar este proceso de pensamiento. Sin embargo, el pensamiento y la escritura son procesos diferentes que requieren tratamientos diferentes. Por ello, es necesario que los alumnos aprendan a hacer una diferencia entre sus procesos de pensamiento y sus procesos de escritura. El hacer esta diferenciación se vería reflejada en sus textos, ya que el tratamiento de la puntuación denotaría la estructura lógica y ordenada de las ideas, y no así una "corriente de pensamiento".

Por otra parte, estas problemáticas también remiten a las dificultades de escritura que Carlino (2004) identificó en alumnos universitarios. La autora afirma que los estudiantes universitarios al escribir no toman en cuenta a su lector o destinatario, y por ello el texto refleja su proceso de pensamiento y no se hace un esfuerzo por anticipar las necesidades de información de los destinatarios. Carlino (2004) también señala que la revisión o relectura que los alumnos hacen de sus propios textos es a nivel de frase o párrafo, pero no revisan el texto en conjunto. Así, la

revisión se centra en aspectos superficiales, ignorando por completo el contenido de fondo y contenido del texto. Un tercer problema identificado por la autora es el que se refiere a la postergación del momento para empezar a escribir. Los alumnos muestran una tendencia a esperar mucho tiempo antes de empezar a escribir, sea porque pasan mucho tiempo en la lectura de bibliografía o por la angustia que provoca la actividad de escribir (Carlino, 2004).

Los alumnos participantes describieron el proceso de escritura que siguen, y en su relato se perciben estas problemáticas. Al menos dos de ellos (Alumno 2 y Alumno 4) indican que no planifican la estructura de su texto antes de escribir y que conforme van desarrollando las ideas en el pensamiento las plasman en el escrito. Los otros dos alumnos (Alumno 1 y Alumno 3) sí planifican sus escritos a nivel de estructura, también releen lo que escriben e incluso uno de ellos se apoya de un lector externo para la revisión de su escrito. Sin embargo, aunque estos alumnos presentaron textos bien estructurados, éstos tampoco estuvieron exentos de errores de redacción.

En cuanto a los aspectos normativos de la lengua relacionados con la gramática, la ortografía y la acentuación, los alumnos presentaron problemas en particular con la acentuación diacrítica, es decir, el uso de la tilde para distinguir significados en pares de palabras como monosílabos, demostrativos, exclamativos e interrogativos. Esta es un área de la ortografía en la que los alumnos no se pueden apoyar del corrector de ortografía del procesador de textos; se requiere que el alumno mismo acentúe las palabras. Por ello, también se considera necesario el fortalecer el conocimiento de las reglas de acentuación, ya que resultó evidente que los alumnos las desconocen (León, 2005).

Con respecto al Formato APA, se observó que los alumnos sí hacen un manejo adecuado de las secciones de acuerdo con el formato APA. Esto se explica porque la Institución les da a los alumnos una guía de las secciones que se requieren en sus documentos, y los profesores tutores se encargan de asegurarse que los alumnos se apeguen a dichas instrucciones de estructura del texto.

Sin embargo, un aspecto del estilo APA que en el que todas los alumnos presentaron problemas es el que se refiere a la presentación de citas y listado de referencias. Los profesores entrevistados indicaron que existe confusión entre los alumnos al respecto de cuál es la función del *Manual de Publicaciones de la APA*, y que pocos de ellos hacen un esfuerzo por leerlo detenidamente. De la misma manera, dos profesores entrevistados coinciden al señalar que la confusión deriva de las múltiples fuentes que el alumno tiene para estudiar el tema: el Manual que en sí mismo es confuso, páginas de internet sin control, así como las múltiples interpretaciones que los mismos profesores de los diferentes cursos de Maestría hacen del formato APA.

Las entrevistas con los alumnos revelaron que ellos sí conocen la función del manual de la APA y lo relacionan con conceptos como orden, estandarización, presentación, protección de derechos de autor y para evitar plagio. Así, es posible sugerir que la confusión de los alumnos en cuanto a la presentación de citas y referencias se da porque el *Manual de Publicaciones de la APA* en sí mismo se presta a confusión e interpretación, y las distintas interpretaciones que se hacen en los diferentes cursos a lo largo del programa de Maestría. Goddard y Smith y Eggleston (citados por Morse, 2009) sugieren que la mejoría en el estilo de la APA se da después de cursos específicamente diseñados para entender el *Manual de Publicaciones de la APA*. Sin embargo, también parece pertinente el que la Institución, estandarice los criterios de formato para citar y para el listado de referencias y que los exija en todos los cursos ofrecidos.

En la mayor parte de los casos analizados, se percibió una

distancia entre la percepción que los alumnos tienen de sus habilidades de Redacción Académica y lo que se puede observar en sus escritos. Los alumnos entrevistados manifestaron que perciben sus habilidades de Redacción Académica como buenas. Sin embargo, el análisis de documentos escritos por los alumnos demostró lo contrario. Esta diferencia de percepción puede estar relacionada con el hecho de que los alumnos desconocen las características de Redacción Académica que demandan los escritos que deben producir. Esto se confirmó en las entrevistas a los alumnos, dado que ninguno de ellos había visto un listado similar al presentado con las características de Redacción Académica. Así, se destaca la importancia de la instrucción explícita, por parte de los profesores tutores y de la Institución misma, de cómo se espera que sean los textos académicos de los alumnos.

Las entrevistas realizadas a profesores tutores con experiencia en asesoría de tesis, coinciden con la información derivada del Diagnóstico al respecto de las habilidades de Redacción Académica de los estudiantes de nivel maestría en general. Ellos inicialmente describieron las habilidades de Redacción Académica de los alumnos como regulares o malas. Esto indica que los problemas de escritura que los alumnos de maestría presentan están bien identificados por parte de los profesores.

Conclusiones

A lo largo de este estudio se ha buscado contestar la pregunta: *¿Cuáles son las habilidades de Redacción Académica que presenta un grupo de alumnos de la materia Proyectos 1 de una Maestría en Educación en una modalidad a distancia?* Se consideró que esta temática es relevante para la población estudiantil de la institución y para la institución participante, ya que la información derivada de esta investigación puede ser utilizada a futuro para diseñar y proveer de herramientas que les ayudarán a desarrollar las habilidades de Redacción Académica de los alumnos.

Esta investigación aporta información acerca de las habilidades de Redacción Académica de un grupo de alumnos de la Maestría en Educación, y se pudo identificar a éstas como regulares o malas. Esta situación representa un reto para los profesores tutores de la institución, ya que no sólo deben asesorar a los estudiantes en el proceso de investigación que implica una tesis de maestría, sino que también deben asesorar aspectos de redacción. El apoyo del profesor asesor se torna vital para los alumnos, sin embargo también es una carga para el profesor lidiar con estudiantes que no saben expresar sus ideas por escrito de manera competente. Por ello, se sugiere la creación de un curso, o herramienta de consulta que ayude a los alumnos en el arduo proceso de elaborar un trabajo de tesis.

Este trabajo de investigación surgió por el interés de aportar conocimiento acerca de las habilidades de Redacción Académica de un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación en la modalidad a distancia. La información obtenida en este estudio puede ser de ayuda para la Institución participante u otras Instituciones de Educación Superior, y se espera que por medio de ésta se promueva un cambio en las Instituciones que permita brindar más y mejores herramientas para la formación de sus alumnos.

Referencias

Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. Recuperado de <http://www.human.ula.ve/adocente/educere/>

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26),

321-327. Recuperado de <http://www.human.ula.ve/adocente/educere/>

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D., y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.) *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona, España: Paidós Ibérica.

CONACULTA (2006). *Encuesta Nacional de Lectura [Libro electrónico]*. México, D.F.: Autor. Recuperado de: <http://72.52.156.225/Estudio.aspx?Estudio=enc-na-lectura>

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2007). *Encuesta de Consumo Cultural 2004 – 2005 [Libro electrónico]*. Valparaíso, Chile: Autor. Recuperado de: http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/ENCUESTA_CULTURA_CHILE.pdf

Díaz, M.A., Flores G., Solís, R., y Canales D. (2008). *Resultados Nacionales de la Opción de Grado Modal en PISA 2006 [Versión electrónica]*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de: http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=365&Itemid=1113

Federación de Gremios de Editores de España (2008). *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros Tercer Trimestre de 2008*. Recuperado de http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/NP_Lectura_2008_v2.pdf

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Editorial McGrawHill

INEGI (2005). Población de 6 años y más por Entidad Federativa y edad según condición para leer y escribir y sexo. En INEGI *Conteo de Población y Vivienda 2005 Tabulados básicos*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=10398&s=est>

León, O. G. (2005). *Cómo redactar textos científicos en psicología y educación*. España: Netbiblo.

Lozada Chávez, C. (2007). El trabajo de investigación. En M. Gracida Juárez y G. Martínez Montes. *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario* (pp 107-156). México: UNAM.

Morse, G. G. (2009). Faculty Application of the American Psychological Association Style. *Journal of Nursing Education* 48(10), 542-551. doi:10.3928/01484834-20090610-10

Morles, A. (2004). El mejoramiento de la capacidad para producir textos escritos. En S. Castañeda (Ed.) *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica* (pp. 373-391). Guadalajara, México: El Manual Moderno.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California, EUA: Sage.

Secretaría de Medios de Comunicación (2006). *Sistema Nacional de Consumos Culturales [Versión electrónica]*. Recuperado de <http://www.medios.gov.ar/images/stories/documentos/sncc%20final.pdf>

SEP (s. f.). *Reforma Integral de la Educación Básica. Documentos: Perfil de Egreso*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/>

SEP (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español* Recuperado de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/FUNDAMENTACIONES/espanol.pdf>

SEP (2009). *Modalidad Escolarizada*. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1 Modalidades de Atencion e inicial>

El Proceso de Interacción entre estudiantes “Técnico Superior Universitario” en Foros Moodle de los Cursos de la Universidad Tecnológica de la Costa en Nayarit, México



Mtro. Leonardo Hernández
Peña



Mtra. Verónica Salinas Urbina



Dr. Fernando Mortera Gutiérrez

Este artículo está basado en una investigación educativa que analiza la interacción que desarrollaron estudiantes del nivel Técnico Superior Universitario, en los foros de discusión de la plataforma Moodle. Se llevaron a cabo actividades de aprendizaje durante el primer cuatrimestre del 2009. La investigación tomó como parámetro de referencia teórico el Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson para reconocer los niveles de interacción que se desarrollaron durante los actividades de aprendizaje realizadas entre los estudiantes y con guía del profesor; así como para identificar la construcción misma del conocimiento en los estudiantes del curso de Programación Avanzada, de la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación, área Sistemas Informáticos (TICSI) de la Universidad Tecnológica de la Costa (UTC), en el Estado de Nayarit, México. Este curso se identificó con un modelo educativo con enfoque de Blended Learning. La investigación siguió un enfoque de tipo cuantitativo, para realizar un estudio descriptivo, con un diseño no experimental y transeccional (transversal), dando como resultado que todos los niveles del modelo aplicado en las actividades de aprendizaje presentaron interacción, exceptuando dos niveles, y se encontró que el nivel donde se ubica la mayor parte de la interacción es el de “Identificar Acuerdos”, ubicado en la fase tres, “Negociación o co-construcción de Conocimiento”, seguido por el nivel uno “Clarificación de Términos” de la primera fase “Comparación de la Información”.

Palabras clave: *Blended Learning*, Construcción del Conocimiento, Foros Moodle, Instructor-Moderador, Interacción entre Estudiantes.

Distance interaction on Moodle forums among students from the Universidad Tecnológica de la Costa, in Nayarit, Mexico

This article is based on an educational research which analyzed the distance interaction that was developed among students from the Universidad Tecnológica de la Costa, in the State of Nayarit, Mexico, within the discussion forums on the Moodle platform, through the use of learning activities undertaken during the first quarter of 2009. The research took the theoretical benchmark model of Gunawardena, Lowe and Anderson (1997) to recognize the levels of interaction that were developed during the learning activities among students and guided by an instructor, as well as to identify the meaningful construction of knowledge among students in the Advanced Programming course, which it belongs to the career degree in Information Technology and Communication Systems (TICSI). This course was based on an educational model based on a blended learning approach. This article describes how was implemented this model and discusses the influence that had the professor or instructor on students as a mediator within the Forums, with the main goal to create and encourage more interaction based on the designed activities. The investigation followed a quantitative approach to conduct a descriptive study with a non-experimental and transactional (across) process. The results show that all levels of the Gunawardena, model (1997) within the learning activities had active interactions, however, in particular, two levels of interaction were predominant: a) "Identify agreements", and b) "Negotiation and co-construction of knowledge", followed closely by other levels, such as: "Clarification of terms".

Key words: *Blended Learning, Knowledge construction, Moodle discussion forums, Student distance interactions, Teacher-moderator.*

Introducción

Los procesos de interacción por parte de los estudiantes han estado presente en ambientes educativos desde siempre, así como en todos los contextos educativos: desde preescolar hasta profesional y posgrados, tanto en el modelo tradicional hasta lo que se conoce actualmente como educación a distancia, incluyendo los modelos recientes en donde se combina o mezclan educación presencial con tecnologías de la educación a distancia, tales como lo es el *blended learning*. En este artículo se presenta una investigación que se enfocó en un ambiente de tipo *blended learning*, donde la interacción entre los estudiantes se dio a través de foros virtuales mediante el uso de la plataforma Moodle de la Universidad Tecnológica de la Costa (UTC). Los estudiantes participantes del estudio pertenecen a la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación, área Sistemas Informáticos (TICSI) de la Universidad Tecnológica de la Costa de Nayarit. Se encuentra ubicada en la ciudad de Santiago Ixcuintla, Nayarit, México. Este trabajo se llevó a cabo durante el primer cuatrimestre de 2009, en específico durante todo el mes de Febrero 2009.

Los foros virtuales permitieron a los estudiantes interactuar de forma asincrónica (en momentos y lugares diferentes), para construir su conocimiento y desarrollar su aprendizaje a través

de las actividades que se generaron. Esto les permitió también interactuar con el contenido de los cursos, así como con el profesor, y con base en esto la interacción que se desarrolló en los foros se fue dando a través de todos los elementos implementados en los cursos, donde el profesor fue parte fundamental como moderador y facilitador al guiar el aprendizaje de los estudiantes. Además, los foros permitieron que los estudiantes interactuaran con sus compañeros y de esta forma todos aprendieran de todos, debido a que al haber una comunicación referente a lo que la mayoría de los compañeros comentan y aportan de manera colectiva.

Según York, Yang y Dark (2007), las investigaciones realizadas hasta el momento han demostrado que los cursos en línea carecen de fondo y significativa interacción al no usarse métodos de referencia, esto de manera generalizada y no específicamente de las herramientas utilizadas. Los métodos y herramientas tanto síncronas como asíncronas permiten la interacción entre estudiantes y maestros más allá de cuestiones del curso. Ante esto, los foros de discusión como herramienta asincrónica permiten a los estudiantes más reservados, tímidos e introvertidos realizar comentarios, externar sus inquietudes y demás cuestiones que se les presenten, sin el temor o inseguridad que se le presentaría en un curso presencial. Ante

todo esto, la importancia de la investigación realizada radica en el papel clave de las interacciones de los foros de manera educativa, ya que los pocos estudios que existen en la UTC y en México sobre el uso de la plataforma *Moodle* como nueva tecnología educativa basada en código abierto (open source) no han abordado la cuestión de las interacciones como elemento clave para promover las prácticas educativas.

El conocer sobre los procesos de interacción en los foros virtuales es importante, la presente investigación tomó elementos del modelo educativo con un enfoque *blended learning* para estudiar las interacciones que se dan entre los estudiantes, en este caso en los foros *Moodle*, analizando la participación del profesor como guía. Para esto se necesita guiarse de un modelo de interacción que sustente teóricamente el proceso de comunicación en ambientes virtuales y así determinar cómo se lleva a cabo la construcción del conocimiento que se da entre los estudiantes. Por este motivo se escogió el Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997), cuyo propósito es describir la naturaleza de las interacciones entre estudiante-estudiante, estudiante-profesor y la construcción del conocimiento en los estudiantes.

La UTC, al no contar con indicadores del uso de sus plataformas educativas en el impacto de sus estudiantes y mucho menos de la interacción que se da en ellas, necesitó promover una investigación que diera las bases para su análisis y mejora, y así dar futuras referencias y recomendaciones de adaptaciones que se hagan en el uso de la plataforma Moodle, ya sea por actualización de *software* o de currícula, donde se busque la calidad educativa que se establece en su misión, apoyada por la tecnología.

Los modelos teóricos como referencia existen, pero el poco o nulo conocimiento por parte de los docentes y directores sobre el potencial que éstos pueden generar en el aprendizaje de los estudiantes, se ha expresado en la nula utilización de los foros en *Moodle* como medios de interacción en la UTC. Al utilizarlos se hacen sin metodología alguna y sin un riguroso seguimiento que de las bases necesarias para dar retroalimentaciones y poder evaluar la participación e interacción de los estudiantes involucrados. Por lo tanto, existió la necesidad de hacer esta investigación que diera sustento a las prácticas educativas que se llevan a cabo en los procesos de interacciones de los estudiantes de la UTC vía la plataforma *Moodle*, y den también la visión de la situación que está imperando en el aprendizaje vía *e-learning*; así como con los resultados que se obtengan para que se den las bases para generar indicadores que sirvan para futuras referencias y mejoramiento de la interacción en las actividades de aprendizaje que se lleven a cabo en los foros.

Contexto

La Universidad Tecnológica de la Costa (UTC) ubicada en Santiago Ixcuintla, Nayarit, es un organismo público descentralizado, con ingresos del gobierno estatal y dependiente de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT). Cuenta con aproximadamente 1048 estudiantes en 5 carreras técnicas y 4 de nivel de licenciatura en dos modalidades con 70% práctica y 30% teórica, el normal de Lunes a Viernes y el despresurizado, los Viernes y Sábado. éste último para personas adultas que trabajan y quieren seguir estudiando. Así, se cubren las demandas del Estado y sus estudiantes, hombres y mujeres, provienen del mismo Nayarit, específicamente de la zona norte del estado y del vecino estado de Sinaloa, brindando así la oportunidad de compartir una diversidad cultural por demás provechosa, con edades entre los 18 a 50 años y su nivel económico es bajo. Su profesorado es de nivel licenciatura hasta doctorado, siendo profesores de asignatura y de tiempo completo, pertenecientes al mismo estado.

La misión de la UTC es:

Somos líderes en la formación de profesionistas con competitividad global en su área de especialidad, basados en un modelo educativo innovador en sus diferentes modalidades y niveles, pertinentes a la zona de influencia, tecnológicamente avanzados, con apoyo a los estudiantes y estrechamente vinculados con la región, que contribuye a su desarrollo. (Universidad Tecnológica de la Costa, 2009).

La UTC ha tenido a disposición la plataforma *Moodle* desde el año 2006, la cual es utilizada por la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación, área Sistemas Informáticos (TICSI), permitiendo a los estudiantes experimentar la educación a distancia, la cual:

Es un aprendizaje planeado que normalmente ocurre en un lugar diferente del de la enseñanza y como resultado requiere técnicas de diseño de cursos especiales, técnicas instruccionales especiales, métodos de comunicación electrónicos o basados en tecnología especiales, así como arreglos administrativos y organizacionales especiales (Moore y Kearsley, citados por Escamilla, 2007, p. 23).

En este estudio se experimenta la educación basada en un enfoque de *blended learning* o aprendizaje combinado o híbrido, la cual es una "combinación de componentes de tecnología de la informática y computación e Internet, con componentes de formas tradicionales de enseñanza presencial y de formatos instruccionales de aprendizaje a distancia o *e-learning*" (Morera, 2007, p. 127). Las actividades de aprendizaje de los estudiantes correspondieron a la unidad 3 llamada "Aplicaciones en Modo Gráfico" del curso implementado, donde la parte presencial incluyó dar a conocer el objetivo de la unidad, temas y el *software* utilizado y su historia, mediante una presentación en PowerPoint y se les informó acerca de las páginas oficiales de los desarrolladores de los *software* para la descarga e instalación de dichas herramientas informáticas. Lo referente a la parte virtual y utilización de foros *Moodle* consistió en un problema grupal de la construcción de un Sitio Web que implicaba análisis de *software* e investigación para resolver un problema real de *software* cercano a la vida cotidiana, induciendo a los estudiantes a descubrir información relevante en el mundo del *software*, en entornos informáticos y en el desarrollo Web, la cual implementaron al solucionar el problema y utilizarlo en el campo laboral. La evaluación consistió en revisar la calidad de las aportaciones y la frecuencia de comentarios hechos a las aportaciones del resto de sus demás compañeros. Las actividades de aprendizaje que se analizaron fueron la investigación, manejo de software y aportaciones en los foros; las cuales se desarrollaron en el mes de Febrero del 2009. Se afirma que los estudiantes tenían conocimiento de las cinco fases y los niveles donde deberían participar en el modelo estudiado.

La UTC desde el 2006 ha estado incluyendo en algunos de sus cursos el *enfoque educativo del blended learning* mediante el uso de la plataforma *Moodle*, y no ha realizado una investigación de los logros académicos alcanzados con la implementación de esta modalidad de educación *blended learning*. Por lo tanto no hay antecedentes sobre los frutos rendidos ante la comunidad estudiantil, ni de la importancia que ésta tiene entre los profesores como medio de enseñanza. Aunque aún es poco el tiempo de aplicación, no todos los docentes de la carrera TICSI están capacitados para el manejo de la plataforma *Moodle* y el uso del enfoque educativo *blended learning*.

Por todo lo anterior, el uso de las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la UTC ha conllevado a que más docentes hagan uso de estas tecnologías en sus prácticas educativas, siendo provechosas para ellos y sus estudiantes. De ahí surgió la necesidad de realizar la presente investigación, ya que es importante hacer estudios en esta institución, con el fin de que ayuden a mejorar las prácticas

educativas de la misma. Por ejemplo, el no tener indicadores de las prácticas tecnológicas de las interacciones que se dan en los foros remite a generar nuevas inquietudes y nuevos estudios respecto a la medición de los modelos educativos implementados y ver su efectividad en la educación a distancia o *blended learning*.

Se debe recordar que en los entornos de aprendizaje en línea, la interacción entre los participantes es esencial para la creación de oportunidades de aprendizaje que van más allá de cada interacción con los materiales en línea. Así, la principal ventaja de la interacción en los ambientes virtuales es la gran sinergia que logran todos los involucrados, tanto las personas como la tecnología, para el objetivo principal: “recontribuir en la construcción del conocimiento de los estudiantes” (De León, 2007, p. 202).

Existen varios modelos hechos por investigadores que analizan los procesos de comunicación e interacción en ambientes de educación a distancia, tales como: Henri (1992, citado por Stokes, 2004), Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) y Rourke, Anderson, Garrison y Archer (1999, citado por Stokes 2004). Dichos modelos sirven para evaluar el aprendizaje y el desempeño virtual de los estudiantes. Stokes (2004) menciona que Henri (1992), propuso el modelo *Dimensión de Interactividad*, que distingue las interacciones de tipo interactivas y las no interactivas, así como de las explícitas y las implícitas; y propuso el desarrollo de las interacciones en un proceso de tres pasos: a. comunicación de la información; b. la primera respuesta a esta información; y c. una segunda respuesta relacionada a la primera.

Por su parte, Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) desarrollaron un modelo y sistema de codificación para clasificar las interacciones en línea en términos de construcción social del conocimiento (Tabla 1).

Tabla 1.
Fases y niveles del modelo Gunawardena, Lowe y Anderson (1997).

Fase	Niveles
Comparación de la información	Clarificación de términos Enunciados de acuerdo Corroboración de ejemplos Clarificar detalles Definición del problema
Disonancia e inconsistencia de ideas	Identificar desacuerdos Clarificar desacuerdos Ilustración del punto de vista
Negociación o co-construcción de conocimiento	Clarificar significado de términos Negociación de los argumentos Identificar acuerdos Proponer nuevos compromisos Propuesta de integración
Prueba y modificación	Prueba de la síntesis Prueba contra el esquema Prueba contra la experiencia personal Prueba contra información recolectada Prueba contra literatura
Acuerdos y aplicaciones	Sumar acuerdos Aplicación del nuevo conocimiento Enunciados de resultados

Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) clasificaron cinco fases de interacción: 1. Comparación de la información, la cual permite dar una observación y opinión, de acuerdo con uno o más participantes en los foros para corroborar ejemplos propuestos por los participantes; 2. Disonancia e inconsistencia, permite la identificación de desacuerdos, a través de preguntas y respuestas para clarificar el origen del desacuerdo; 3. Negociación o Co-construcción de conocimiento, se entabla la

negociación o clarificación de significados por parte de los participantes, haciendo una negociación de la importancia de los argumentos, identificando áreas de acuerdos contra desacuerdos, propuesta y negociaciones (nuevas) de declaraciones que encierran compromisos; 4. Prueba y modificación; donde la importancia es la comprobación de la síntesis propuesta por los participantes, haciendo una comprobación para un esquema cognitivo existente y comprobación contra experiencias personales; 5. Acuerdos y aplicaciones, donde se necesita que se conjunten o resuman los acuerdos, que se apliquen nuevos conocimientos y que se hagan reflexiones metacognitivas que ilustran el entendimiento. La idea general es buscar que las aportaciones en la discusión se sustenten, desde la emisión de una opinión hasta acuerdos y aplicación de los mismos, donde se puedan negociar, probar o modificar los puntos de vista de los involucrados.

Mientras que Rourke, Anderson, Garrison y Archer (1999) mencionado por Stokes (2004), propusieron un modelo que se centra en la presencia social de una determinada comunidad de aprendizaje en línea con tres categorías: 1. la interactiva, referente a la comunicación mutua entre los involucrados; 2. la cohesiva, cuando la interacción sostiene un compromiso grupal ante las actividades; y 3. la afectiva, cuando en el grupo se da interacción de emoción y ánimos.

Preguntas de investigación

Esta investigación partió de la pregunta principal: ¿Cómo se da la interacción entre estudiantes universitarios de la UTC en los foros de *Moodle* con base en actividades de aprendizaje según el Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997)? De lo anterior se desprenden las siguientes preguntas secundarias:

- ¿Qué niveles de interacción, según el Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) se presentan en la participación que tienen los estudiantes en actividades de aprendizaje en foros *Moodle*?
 - ¿En qué fase y nivel de interacción se ubican la mayoría de las participaciones que se dan entre los estudiantes, según el Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997)?
 - ¿Cómo se da el proceso de interacción (construcción del conocimiento), según el Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997)?
 - ¿Cómo los niveles de interacción del Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) explican los procesos de aprendizaje de los alumnos gracias a los foros usados en la plataforma Moodle?
- Los Objetivos del estudio son:
- Identificar las fases, niveles y el proceso de interacción entre estudiantes que se presenta en los foros en *Moodle* durante actividades de aprendizaje con el Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) del curso Programación Avanzada, en la Universidad Tecnológica De La Costa, relacionados con las actividades.
 - Conocer el proceso de construcción del conocimiento mediante el análisis de las cadenas de interacción entre los estudiantes considerando el Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997).

La Hipótesis que se manejó en la investigación fue: los niveles de interacción que se presentan con la participación de los estudiantes en actividades de aprendizaje en los foros de *Moodle* se ubican en los primeros tres niveles del Modelo de Gunawardena, Anderson y Lowe (1997): “Clarificación de términos”, “Enunciados de acuerdo” y “Corroboración de ejemplos”, los cuales permiten entender la dinámica de aprendizaje durante la interacción en los foros por parte de los estudiantes de la UTC y cómo se da la construcción del conocimiento en esos niveles.

Esta hipótesis permitió ubicar los niveles de las participaciones de los estudiantes con base en el modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) para así dar una

interpretación a la misma en el estudio realizado.

Método

La investigación siguió un enfoque cuantitativo, el cual es definido en las ciencias humanas como “la manera de abordar el estudio de los fenómenos que hacen hincapié en la medición y el análisis de datos con cifras” (Giroux y Tremblay, 2004, p. 40). El alcance es el descriptivo, el cual permite especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danheke, citado por Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006). Ante eso es deseable únicamente medir el proceso de interacción (como se presenta, construye, etc.) así como los niveles de interacción. El diseño cuantitativo seleccionado es no experimental, ya que éste no pretende manipular deliberadamente variables, en este caso el proceso de interacción y niveles de interacción entre estudiantes en los foros de la plataforma *Moodle*, sino dar cuenta de lo que sucede en la realidad sin su manipulación y control de variables.

El tipo de investigación de este estudio fue transeccional o transversal y descriptivo, ya que permitió indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables, en este caso el proceso de interacción y los niveles de interacción entre los estudiantes, para lo cual es un estudio meramente descriptivo. No se pretendió construir ninguna situación, sólo se diseñaron las actividades de aprendizaje considerando el modelo estudiado, ya que se analizaron y observaron situaciones ya existentes de lo que se generó, en este caso, las interacciones y sus niveles en los estudiantes en los foros *Moodle*, sin provocar dichas interacciones o niveles intencionalmente por el investigador. Aquí las variables independientes ocurren y no es posible su manipulación, porque ya ocurrieron al igual que sus efectos. Es por esto que “los diseños no experimentales son un parteaguas de un gran número de estudios cuantitativos como las encuestas de opinión (*surveys*), los estudios *ex post facto* retrospectivos y prospectivos, etc.” (Hernández et al., p. 206).

La población la comprendieron los 19 estudiantes del grupo TIC53 de la carrera de TICS del quinto cuatrimestre ciclo escolar Enero – Abril 2009, con edades de 19 a 25 años provenientes de los estados de Nayarit y Sinaloa, que cursaron la materia de Programación Avanzada. Se seleccionaron 19 estudiantes de un total de 72, ya que en los otros dos grupos, el profesor que impartió el mismo curso no incluyó el uso de la plataforma *Moodle* como medio de enseñanza, ante lo cual sólo se seleccionó a un grupo, TIC53, como población y no se necesitó seleccionar la muestra de 72 alumnos.

Instrumentos de recolección de datos

Se seleccionaron tres instrumentos de recolección de datos, apoyándose en los autores Hernández et al. (2006).

El primer instrumento fue el cuestionario para estudiantes con preguntas cerradas con codificación tipo de escalamiento Likert entregado vía impresa, el cual sirvió para apoyar la percepción de ellos sobre su proceso de interacción. Dicho cuestionario permitió identificar en el proceso de interacción, y mediante los ítems utilizados, los niveles de interacción en que se encontraron la mayoría de los estudiantes en los foros *Moodle* según el Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997). De la misma manera mediante las categorías permitió identificar las fases del mismo modelo en que se dieron la mayoría de las interacciones entre los estudiantes en los foros *Moodle*. La aplicación del cuestionario fue autoadministrado en contexto grupal.

El segundo instrumento es un cuestionario para el profesor mediante una entrevista el cual permitió ver la influencia de él en el proceso de interacción de los estudiantes. La entrevista para

el profesor siguió la misma línea de formato que el cuestionario para estudiantes, pero con preguntas abiertas. Los ítems estaban dirigidos a conocer la influencia del profesor en el proceso de interacción entre los estudiantes, conociendo así la determinación que existe por parte del profesor con la comunicación, seguimiento y participación misma en el proceso de interacción de los estudiantes. La aplicación del instrumento fue en la oficina del profesor involucrado en esta investigación.

El tercer instrumento fue la rejilla de análisis de contenido de la plataforma Moodle, al acceder directamente a los foros donde se llevó cabo el proceso de interacción, donde el universo lo comprendieron todos los mensajes o líneas de interacción generadas durante las actividades de aprendizaje en la plataforma antes mencionada. Dicha técnica permitió revisar las líneas de interacción que generaron los estudiantes durante su participación en la actividad de aprendizaje y a partir de ello permitió ubicar en qué fase y en qué niveles de interacción se encuentran la mayoría de las aportaciones de los estudiantes, todo esto tomando como referencia el Modelo Gunawardena, Lowe y Anderson (1997). La recolección de datos por este instrumento fue de manera virtual directamente en los foros *Moodle*, accediendo a ellos mediante el navegador Web Firefox y una cuenta de usuario de profesor con que cuenta el investigador en la plataforma de la cual es objeto de estudio la investigación.

Para la captura y análisis de los datos se procedió de la siguiente manera. Primero se realizó el libro o documento de códigos para la hoja de codificación del análisis de contenido así como para los cuestionarios, el de los estudiantes y el del profesor. Después se transfirieron los datos a una matriz de datos para la hoja de codificación y para cada cuestionario. Posteriormente se hizo la codificación física de los datos, o sea, llenar la matriz con valores mediante el *software* Statistical Package for the Social Sciences 17.0 (SPSS), generando y guardando el archivo que contiene la captura de los datos de la hoja de codificación y de cada cuestionario. Este mismo *software* SPSS permitió realizar el análisis de los datos. Tanto para la hoja de codificación como para los cuestionarios se utilizó una distribución de frecuencias, ya que permite un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías. Los elementos que se incluyeron en la distribución son tablas de frecuencia con sus porcentajes, también se hizo uso de gráficas de frecuencia a manera representativa y visual de lo analizado.

Se pretendió que al analizar los datos se tenga una confiabilidad que permita al instrumento producir resultados consistentes y coherentes conforme a la investigación. Para el caso de la hoja de codificación se utilizó el tipo de confiabilidad intracodificador, la cual permitió medir la estabilidad de la prueba y reprobación de un codificador a través del tiempo. Esto es, observar las diferencias de la codificación del mismo mensaje o línea de interacción hecha por el codificador en dos tiempos diferentes, en donde si las diferencias son muy pequeñas, el codificador es individualmente confiable. Para las escalas de los cuestionarios se utilizó la medida de estabilidad (confiabilidad por *test-retest*).

Respecto a la validez de la investigación, se utilizó la validez de contenido a partir de las investigaciones afines planteadas en la revisión de la literatura y de donde se obtuvieron los temas, categorías e indicadores que se manifiestan en este estudio. Para la validez de criterio se obtuvo mediante el coeficiente de validez. Por último, la validez de constructo se determinó mediante el procedimiento estadístico de análisis de factores. Todo esto para que la validez total sea representativa de las variables que se miden.

Resultados

Se revisaron cada una de las 242 líneas de interacción generadas por parte de los estudiantes, dentro de las cinco

líneas de interacción que ellos generaron para cada fase del Modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997). Al analizar cada una de las líneas de interacción se registraron las frecuencias en el nivel de interacción que se encontraba cada aportación por parte de los estudiantes, es decir, cada aporte sólo pudo ser parte de un nivel, donde cada categoría correspondía a las cinco fases del modelo en cuestión. Después de esto se hizo una sumatoria de las frecuencias para obtener los totales por cada nivel y por cada categoría o fase. Se omitieron las aportaciones hechas por el profesor en dichas actividades. Después se procedió a realizar la matriz de datos.

En la primera fase: “Comparación de la información”, se registraron 68 líneas de interacción en los cinco niveles del modelo utilizado. A continuación se muestra la figura 1 con el total de las líneas de interacción por niveles generados en la primera fase del modelo utilizado, los cuales son el 28.1% del total de las aportaciones generadas.

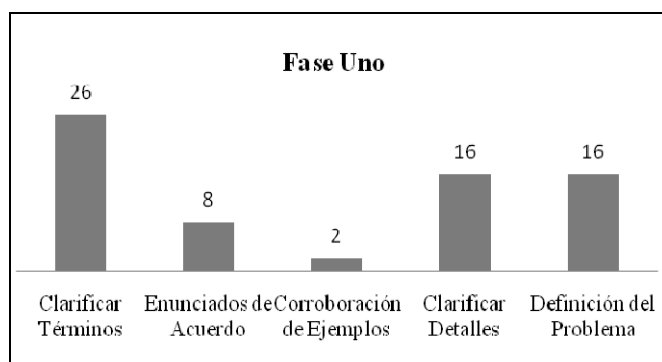


Figura 1. Líneas de interacción pertenecientes a la Fase 1 del modelo.

En esta fase los estudiantes interactuaron para aclarar los términos y tecnicismos informáticos utilizados en las actividades, externaron su posición favorable ante las aportaciones de otros de sus compañeros, estableciendo acuerdos entre ellos. Esta interacción se debe a que la mayoría estaba en sincronía con términos y definiciones usados en el mundo informático. Los aportes, en este caso, sólo se limitaron a manifestar su acuerdo con los demás compañeros. Además hicieron énfasis de los ejemplos del *software* y términos informáticos que utilizaron así como aclarar a detalle los términos y pedimentos que la actividad del desarrollo del Sitio *Web* requería. Por último desarrollaron la definición formal de lo que se llevaría a cabo y comprendieron así lo que la actividad requería.

En la segunda fase del modelo de Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) llamada “Disonancia e inconsistencia”, que consta de tres niveles de interacción, hubo en total sólo 19 aportes de los estudiantes, y todos dentro del nivel “Ilustración del punto de vista” (figura 2).

Es de hacer notar que en esta fase no hubo interacción en los otros niveles “Identificar desacuerdos” y “Clarificar desacuerdos”, ya que en ningún momento se observaron desacuerdos entre los estudiantes

En esta fase no hubo desacuerdos, ya que los alumnos estaban familiarizados con los conceptos informáticos y sólo se enfocaron a dar su punto de vista sobre lo que el problema requería para desarrollar el Sitio *Web*, el cual desarrollaron en las fases siguientes.

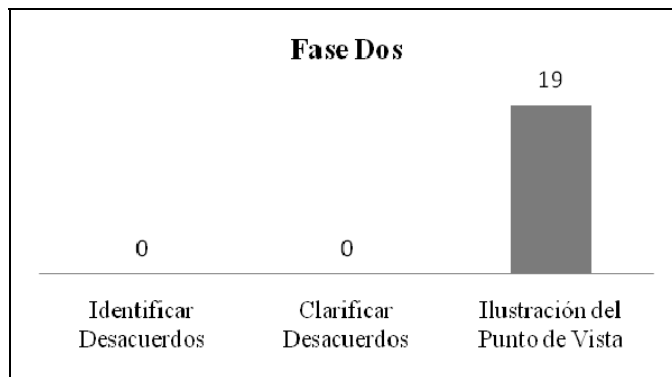


Figura 2. Interacciones por nivel de la Fase dos.

Para la tercera fase llamada de “Negociación o Co-construcción de conocimiento”, la cual consiste de cinco niveles, se generaron 61 líneas de interacción las cuales representan el 25.5% del total de aportaciones realizadas. La figura 3 muestra las interacciones llevadas a cabo en cada nivel. En esta fase los estudiantes en su construcción del conocimiento realizaron la clarificación de términos informáticos, desarrollo *Web* y *software* referente al conocimiento que adquirieron durante la actividad, con base en sus argumentos y gracias a la investigación realizada negociaron el conocimiento e interactuaron, exponiendo su postura en base a sus argumentos, negociaron sus acuerdos sobre el *software* y las plataformas a utilizar e identificaron los acuerdos para determinar los componentes y herramientas que debe tener el Sitio *Web*, manifestando los compromisos para llevar a cabo el desarrollo del Sitio, terminando con una integración de su propuesta con base en los niveles anteriores.

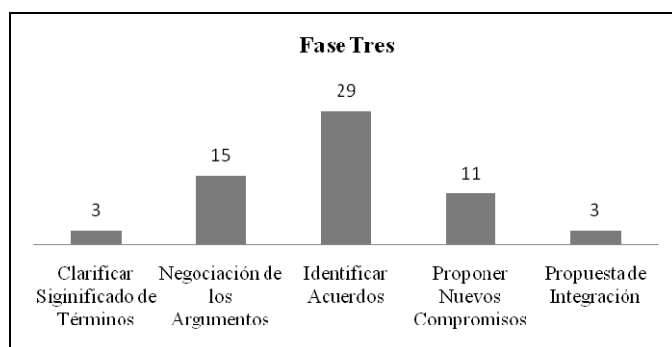


Figura 3. Interacciones por nivel de la Fase tres del modelo.

En las interacciones de la fase cuatro “Prueba y modificación”, los estudiantes hicieron pruebas del conocimiento adquirido a lo largo del uso del modelo analizado. Esta fase que se compone de cinco niveles, registró 58 líneas de interacción que representan el 24% del total de las aportaciones hechas por los estudiantes y la figura 4 lo muestra gráficamente en cada nivel. En esta fase se pusieron a prueba el conocimiento que recibieron los estudiantes de sus compañeros respecto al desarrollo del Sitio *Web*, los elementos para llevarla a cabo, y su cultura informática referente a las actividades que involucran el desarrollo de la página, *software* y herramientas tecnológicas. También pusieron a prueba el esquema cognitivo adquirido en el transcurso de su investigación sobre el *software* a utilizar para desarrollar la página *Web* y el uso de los foros *Moodle*. Se hizo notar la poca experiencia personal con la que cuenta la mayoría de los estudiantes en la resolución de problemas reales en el mundo informático, en especial en el ámbito de desarrollo *Web* y *software*.

Los estudiantes compararon y validaron información de Internet y apuntes de materias anteriores para dar solución al

problema y sólo un estudiante hizo uso de libro, haciéndose notar que los estudiantes hicieron la búsqueda en Internet, siendo páginas Wikis y de credibilidad no asegurada las más utilizadas.

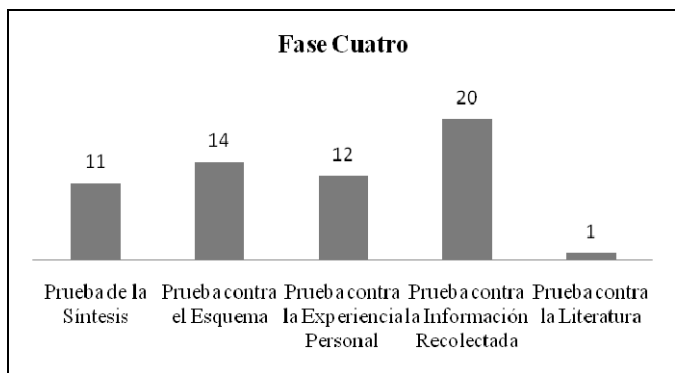


Figura 4. Interacciones pertenecientes a la Fase cuatro del modelo.

En la quinta y última fase, “Acuerdos y aplicaciones”, los estudiantes llegaron a un acuerdo general y aplican el conocimiento adquirido mediante la interacción en los foros Moodle. Esta fase contiene tres niveles donde los estudiantes pudieron interactuar para llegar a la solución del problema planteado. En total se obtuvieron 36 aportaciones de interacción, lo cual representa el 14.9 % del total de aportaciones. La figura 5 muestra la representación por cada nivel de la fase.

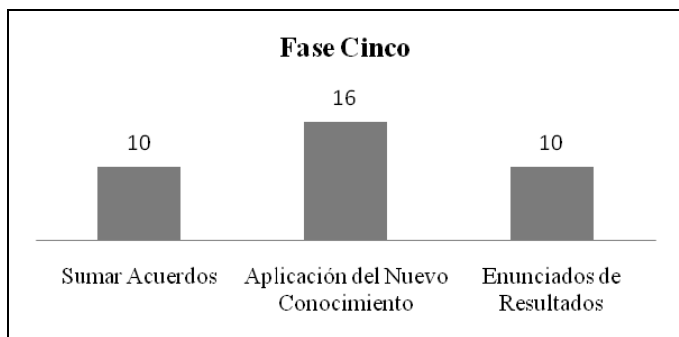


Figura 5. Interacciones pertenecientes a la Fase cinco del modelo.

En esta fase los estudiantes hicieron una sumarización de sus acuerdos para la resolución del problema de desarrollo de la página Web, donde la mayoría coincidió con las propuestas de acuerdo tanto para el diseño y el desarrollo del Sitio Web como para el software que se recomendó usar, el software libre, por economía. Aplicaron también el nuevo conocimiento adquirido y lo compartieron con el resto de sus compañeros, lo que más se reflejó fue en la manera de cobrar el software, el fruto de su trabajo, donde varias aportaciones fueron polémicas y discutidas por todos en cuanto a la forma de cobrar su trabajo, ya que no se cuenta con estándares con los que ellos puedan guiarse. También se discutió sobre los derechos de autor para la página Web, ya que la mayoría de los estudiantes no consideraba este punto como tema al momento de trabajar profesionalmente en el área productiva. Por último los enunciados de resultados notaron el análisis informático y desarrollo del proceso de construcción del conocimiento dentro de la actividad de aprendizaje basado en problemas en los foros Moodle, donde la mayoría de las aportaciones coinciden en el software a utilizar, plataforma, cobro, y sobre todo en la generación de ideas para darle solución al problema.

Respecto al cuestionario de los alumnos se tuvo que el 52.6 % de los encuestados son mujeres y el 47.4% son hombres. En el nivel “Identificación de desacuerdos” de la fase dos “Disonancia e inconsistencia” los estudiantes manifestaron estar de acuerdo en realizar el nivel con el 63.2%, lo cual contrasta con lo analizado en los foros, ya que esta nivel no fue desarrollado por los estudiantes. Así mismo un poco más de la mitad de los estudiantes, nueve, indicaron estar de acuerdo en llevar a cabo el nivel de “Clarificar los desacuerdos”, cuando en realidad no lo realizaron en los foros. Por lo que respecta a la tercera fase, la mayoría (84.2%) de los estudiantes estuvieron de acuerdo en que “Clarifican los términos” mediante los significados de éstos. Por su parte en la “Negociación de argumentos” manifestaron estar de acuerdo en llevarla a cabo con casi un 70%, mientras que en la “Identificación de acuerdos”, más de la mitad estuvo de acuerdo en realizar esta actividad con un 63.2% a favor. Para la “Propuesta de nuevos compromisos” los estudiantes estuvieron de acuerdo en realizarlo con un 57.9%, en tanto que para la “Propuesta de integración” los estudiantes dijeron estar de acuerdo con un casi 70%.

Para la cuarta fase, los estudiantes, casi en un 80% manifestaron que sí realizan la “Prueba de la síntesis” en las actividades de los foros Moodle. En el ítem donde se analiza la “Prueba contra el esquema” según el modelo en que se basa esta investigación, los estudiantes respondieron estar de acuerdo en realizar este nivel, casi la mitad lo manifiesta. Para el ítem donde que cuestiona el uso de la “Prueba contra la experiencia personal” en las actividades, un poco más de la mitad de los estudiantes dice estar de acuerdo en realizar dicho nivel con un 52.6%. Por su parte, con cerca del 74%, los estudiantes mostraron estar a favor de utilizar la información recolectada en las actividades de los foros mediante la “Prueba contra información recolectada”, que corresponde al cuarto nivel de esta fase. En el último nivel de la fase cuatro, los estudiantes por debajo de la mitad (42.1%) admitieron poner a prueba la información de la revisión de literatura mediante la “Prueba contra literatura”.

En la última fase, la cinco que es donde los estudiantes realizan sus acuerdos y conclusiones finales, en el nivel de “Sumar acuerdos” los estudiantes lo llevaron a cabo con un 68.4 %. Para la “Aplicación del nuevo conocimiento” los estudiantes estuvieron de acuerdo en un casi 60%, y por último, en el tercer nivel, los estudiantes concordaron en hacer “Enunciados de resultados” en las actividades de los foros Moodle, con casi el 60%.

Por su parte el cuestionario para el profesor hizo notar que es notable la aclaración de dudas por parte del profesor antes de iniciar las actividades en los foros es un factor que influye en las interacciones. El profesor también manifiesta que plantear cuestionamientos o preguntas sobre las aportaciones de los estudiantes, genera mayor interacción entre ellos, incluso a veces polémica. El pedirles ejemplos o situaciones referentes a lo que aportan los estudiantes también promueve que se generen más interacción por parte de ellos. Inclusive pedir más evidencias de lo que está aportando el estudiante en los foros genera en ellos una mayor interacción. Sin embargo, invitar a los estudiantes a participar en los foros no genera compromiso por parte de ellos, ni mucho menos aumenta la interacción, es a través de los mismos aportes de otros estudiantes que se dan las interacciones y fluyen las participaciones.

Cabe destacar que guiar a los estudiantes en los temas produce mayores niveles de interacción, ya que se sienten más orientados sobre las actividades que deben realizar, sobre todo cuando el modelo es poco conocido por ellos. Como primera experiencia para los estudiantes, la guía del profesor los motiva a desarrollar una mayor participación y por ende una mayor interacción. Otro punto importante son las retroalimentaciones

hechas por el profesor a las aportaciones generadas por los estudiantes, las cuales producen una mayor cantidad de interacciones por parte del alumnado.

El profesor manifestó que en la primera fase denominada "Comparación de la información" se desarrollaron más líneas de interacción por parte de los estudiantes, aun cuando el modelo de aprendizaje era nuevo para ellos. Esto se debió a que el nivel con más aportaciones se refería a "Clarificar términos", y la mayoría de los estudiantes contaba con conocimientos suficientes de los términos informáticos, pero al surgir nuevos conceptos, éstos les permitieron investigar más información que sustentara y despejara la problemática de la actividad, ocupando así tres niveles con la mayoría de las líneas de interacción en esta fase; ayudado por la actividad de aprendizaje desarrollada que permitió a los alumnos generar las interacciones para dicha fase. Mientras tanto, la tercera fase "Negociación o Co-construcción de conocimiento", el profesor mencionó que el tercer nivel de la fase: "Identificar acuerdos" ocupó la mayoría de interacciones ya que se establecieron acuerdos sobre el *software* a utilizar, la plataforma en que se debía desarrollar y la generación de acuerdos, lo que permitió que se generaran nuevos compromisos en la actividad, para de esta forma llegar a tener una integración de ideas y conocimientos en la problemática planteada.

Conclusiones

Como primera conclusión se señala que el tipo de fase de interacción denominada "Comparación de la información", fue la que más interacciones provocó entre los estudiantes en los foros *Moodle* al analizar las aportaciones desarrolladas por ellos mismos con un 28.1 % del total de aportaciones, seguida muy de cerca de la tercera fase de interacción: "Negociación o Co-construcción de conocimiento" con 25.2% y en tercer lugar la fase cuatro: "Prueba y modificación" con 24%.

Con base en este resultado, es muy notable que en dichas fases se centren más en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, al permitir mayores niveles de interacción entre ellos, lo que aparece en el análisis de las encuestas y en la entrevista realizada al profesor. De igual manera, se identificaron todos los niveles donde se desarrollaron las participaciones de los estudiantes en las cinco fases con las que cuenta el modelo, incluyendo los dos niveles en donde no se presentaron líneas de interacción: "Identificar desacuerdos" y "Clarificar desacuerdos", pertenecientes a la fase dos llamada "Disonancia e inconsistencia". Se registró que el tercer nivel "Identificar acuerdos" de la tercera fase "Negociación o Co-construcción de conocimiento", fue el que más interacción obtuvo con 29 aportaciones.

Como conclusión general, se afirma que la hipótesis planteada es rechazada, ya que los niveles de interacción que se presentan en la mayoría de los niveles del modelo analizado pertenecen a las cinco fases y sus respectivos niveles en general, es decir todos los niveles presentaron interacciones, "Comparación de la información" ocupa el primer lugar con el 28.1 % del total, es decir 68 aportes. La fase tres "Negociación o Co-construcción del conocimiento" se encuentra en segundo lugar con el 25.2%, que corresponde a 61 líneas de interacción. En tercer lugar con un 24% se encuentra la cuarta fase "Prueba y modificación" con 58 aportes; en la cuarta posición está la fase cinco "Acuerdos y aplicaciones" con 36 líneas de interacción que corresponden al 14.9% del total y la fase dos "Disonancia e inconsistencia" contiene solamente 19 aportes que equivalen al 7.9%, ocupando así el quinto lugar. Por su parte los niveles manifestaron el proceso de aprendizaje de los estudiantes de forma aceptable, ya que las aportaciones fueron fundamentadas en cada nivel que se avanzaba y permitieron el análisis y pensamiento crítico del problema, con esto los estudiantes ampliaron su aprendizaje en cuestiones de Sitios *Web* y

software, el cual se manifestó desde el inicio de cada fase hasta que se aterrizó con aportaciones sólidas a lo que el problema planteaba. La retroalimentación de los compañeros y del profesor ayudó en el aprendizaje del estudiante ante sus posturas iniciales de la solución al problema, donde al finalizar la actividad algunos fortalecieron sus posturas y otros la cambiaron.

Por otro lado, la construcción del conocimiento en los estudiantes es incipiente, por lo cual es deseable que la cantidad de aportaciones en cada fase vaya en aumento, para que así se generen más líneas de interacción en la quinta fase, la cual corresponde a la medición más alta en cuanto a la construcción del conocimiento se refiere. Ante esto, aún cuando el modelo es poco conocido por los estudiantes permitió generar conocimiento en ellos en cada una de sus fases, como lo manifiestan las líneas de interacción generadas en cada uno de los niveles de las fases analizados mediante la técnica del análisis de contenido de los mensajes colocados en los foros. Pero el hecho que los estudiantes manifiesten en los cuestionarios estar de acuerdo y dejar en claro que llevan a cabo la construcción de su conocimiento hasta la última fase, la más alta, es una muestra clara de que deben conocer más a fondo cómo trabajar el modelo estudiado, cómo llevar a cabo la resolución de un problema mediante este modelo, y sobre todo, cumplir con cada uno de los niveles para lograr así una construcción del conocimiento más sólida y más comprometida con su entorno educativo.

Otro punto importante es la influencia del profesor en las actividades de los foros, la cual es sumamente importante, para que se genere una mayor interacción y participación por parte de los estudiantes, aportando así más líneas de interacción. Sin la intervención del profesor en las actividades de los foros *Moodle*, las participaciones de los estudiantes serían escasas en comparación a las generadas en esta investigación; los estudiantes se sentirían perdidos en la actividad y el modelo mismo, de ahí la importancia de guiarlos a través del modelo y de dejar muy en claro lo que se desea en la actividad, factor que influye en las aportaciones que se realizan, además de acompañar a los estudiantes en su construcción del conocimiento y el aprendizaje mismo.

La investigación aportó a la UTC las bases necesarias para una mejor preparación de los profesores, tanto de métodos que promuevan la interacción y diálogo en los estudiantes como prácticas educativas que se desarrollen a futuro, para apoyar el posicionamiento de la UTC en una mejor estafeta en la educación a distancia. De la misma manera, el uso de la plataforma *Moodle* de forma adecuada con sus herramientas promueve tanto en los estudiantes y profesores, un ambiente más comunicativo y expresivo con el uso de la tecnología reforzando así la parte virtual en el *blended learning*. Esta investigación proveyó un estudio sobre la plataforma *Moodle*, con el fin de realizar mejoras en ambientes educativos y actualizaciones en tecnología, a efecto de tener una mejor calidad educativa en la educación a distancia. Los resultados obtenidos dieron una prueba de la situación comunicativa del uso de los foros *Moodle*, antesala para evolucionar las prácticas educativas en los nuevos ambientes educativos y reforzar el futuro uso de los foros *Moodle* en los cursos. De igual manera, como usuario de esta plataforma se desean tener mejores herramientas y guías educativas basadas en *blended learning* que permitan que la interacción de los foros tengan más comentarios de calidad y se promueva mejor la construcción social del conocimiento entre los estudiantes, así ellos estarán más involucrados en el entorno de la educación a distancia y estarán preparados para futuros estudios que realicen en ambientes similares.

Las recomendaciones que sugeridas son: a) Aplicar métodos y realizar estudios que fundamenten la aplicación de uso de

foros para que éstos sean implementados de forma correcta en ambientes *blended learning*. b) Involucrar a los estudiantes en la metodología del modelo de interacción que se aplicó, que lo conozcan y reconozcan la importancia de cada fase en la construcción de su conocimiento, evitar dejar niveles sin líneas de interacción. c) Promover la herramienta *Moodle* hacia otros profesores y nuevos estudiantes, y recomendar el modelo investigado, dándolo a conocer a otros compañeros profesores para aplicarlo en el trabajo en foros. d) Continuar promoviendo la aplicación del *blended learning* como modelo de aprendizaje en sus estudiantes de la carrera TICS I y por último, realizar más investigaciones sobre el uso de los foros *Moodle* en la UTC o cualquier otra institución, lo que permitirá acrecentar el acervo sobre esta práctica educativa.

Referencias

- De León, M., A. (2007). Recursos audiovisuales aplicados a la educación. En A. Lozano y J.V. Burgos (Eds.), *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 187-207). México: Limusa.
- Escamilla, S., J.G. (2007). Hacia un aprendizaje flexible sin fronteras y limitaciones tradicionales. En A. Lozano y J.V. Burgos (Eds.), *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 21-52). México: Limusa.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 395-429.
- Hernández, S., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Mortera, G., F. J. (2007). El aprendizaje híbrido o combinado (Blended Learning): acompañamiento tecnológico en las aulas del siglo XXI. En A. Lozano y J.V. Burgos (Eds.). *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 125-156). México: Limusa.
- Stokes, H. (2004). La interactividad en la educación a distancia: evaluación de comunidades de aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), 147-162. Recuperado de <http://www.utpl.edu.ec/ried/>
- Universidad Tecnológica de la Costa. (2009). *Filosofía Institucional*. Recuperado de <http://www.utdelacosta.edu.mx/filosofia.php>
- York, C., Yang, D. y Dark, M. (2007). Transitioning from Face-to-Face to Online Instruction: How to Increase Presence and Cognitive/Social Interaction in an Online Information Security Risk Assessment Class. *International Journal of Information and Communication Technology Education* 3(2), 41-50. doi: 1313386991.

Hacia una educación integral: cultura, ética ciudadana y desarrollo turístico



Mtra. Yolanda Ramírez
Magallanes



Mtro. Fernando Lozano
Martínez



Mtra. Lorena Piña Gómez

El artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo para apoyar la actividad turística en Guanajuato, utilizando espacios temáticos virtuales. En éste, se identificó el perfil actual de los agentes que acercan la riqueza turística a personas provenientes del país y del extranjero; se diseñó y aplicó una experiencia educativa no formal en dos fases y construyó un sitio web para presentar información histórica, turística con tres rutas, un mecanismo para diagnosticar el tipo de turista y un esbozo de biblioteca virtual de los recursos de la entidad. En la investigación se utilizó un enfoque exploratorio, con un diseño de investigación mixta. Los participantes fueron: turistas, guías de turistas, estudiantes, prestadores de servicios turísticos, y funcionarios públicos, académicos de la Universidad de Guanajuato, de La ENSOG (Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato), y de EGE del ITESM. El acercamiento exploratorio se dio en cuatro direcciones: 1) análisis de los recursos turísticos existentes, 2) definición del perfil de los prestadores de servicios turísticos de sector público y privado 3) características de 26 sitios web con contenidos turísticos de la entidad y 4) Revisión de recursos bibliográficos disponibles.

Palabras clave: Turismo Cultural, Espacios Temáticos virtuales.

Toward a comprehensive education: culture, civic ethics and touristic development

This article presents results from a study carried out to support tourist activity in Guanajuato, by using virtual thematic forums. In this research, the current profile of agents who bring near the city's touristic wealth to people who visit from the same country or abroad. A two phased informal educational experience was designed and applied, also, a web site was built to present historical and touristic information, a mechanism to identify types of tourists, and an outline for a Virtual Library with the state's educational resources were some of the research products. The research had an exploratory focus, with mixed methods design. Participants were: tourists, tourist guides, students, providers of tourism services, public figures, professors from Universidad de Guanajuato, ENSOG and ITESM's EGE. The exploratory study took four directions: 1) analysis of existing tourism resources, 2) identification of profiles of the public and private providers of tourism services, 3) characteristics of 26 web sites with touristic content and 4) a review of available bibliographical resources.

Key words: Cultural tourism, Virtual thematic forums.

Introducción

Guanajuato es un estado rico en historia, cultura y diversidad natural. En él existe una oferta turística con buenos servicios. Además de los diferentes escenarios turísticos y culturales que son tradicionales, en el estado también existen espacios que podrían ser más y mejor aprovechados con la promoción adecuada.

El turismo cultural comprende los aspectos del viaje por el cual los viajeros aprenden sobre la historia y el patrimonio de otros, o sobre sus formas de vida y pensamiento, es aprender sobre los productos y procesos de otras culturas. En la actualidad, el turismo cultural es uno de los sectores económicos con mayor capacidad de generar beneficios y efectos positivos en el ámbito social, económico y ambiental.

Este es el punto de partida del proyecto de investigación denominado "Hacia una educación integral: cultura, ética ciudadana y desarrollo turístico".

El proyecto surge de la convocatoria del Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT y el gobierno del Estado de Guanajuato y fue realizado por la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey.

Antecedentes

La apropiación de una identidad nacional y regional, así como la visualización del individuo como ciudadano del mundo presupone un proceso de educación no formal, fuera de las aulas, que contribuya al enriquecimiento del capital humano de cada país. Éste es uno de los principios sostenidos en la visión de la UNESCO (2006), para desarrollo del turismo, como una fuente de cultura y enriquecimiento de las naciones.

De esta idea se partió para realizar un análisis de la cuestión, en el área del turismo cultural que se oferta a través de los medios que se tomaron en cuenta.

Esta propuesta contempló la realización de un diagnóstico que lleve a futuro en mediano plazo- al rediseño de los espacios temáticos que el usuario considere como los pertinentes, para destacar la cultura como uno de los principales factores que deben ser aprovechados para el desarrollo y la promoción de la actividad turística del estado y del país. Asimismo, a través de la educación aplicada no formal se busca favorecer el desarrollo de las comunidades a través del turismo cultural, fomentar la apreciación de la cultura, subrayando la dimensión educativa de los bienes culturales como parte del turismo responsable y de los planes de desarrollo locales.

Cada rincón puede convertirse en exponente de la riqueza de nuestro país; por lo que debemos aprovechar las expresiones materiales e inmateriales de la cultura que se hallan estrechamente unidas como factores de interés y atracción para el turismo. El patrimonio material comprende todo tipo de objetos inmuebles o muebles, es decir, elementos materiales de valor monumental, artístico o simbólico que pueden ser observados, palpados o disfrutados. Este es posible también, a través de la incorporación de la tecnología aplicada al desarrollo educativo de turismo cultural de la región, por medio de un programa que enriquezca el concepto de espacio temático, tan socorrido en países altamente desarrollados como los son Francia y España, por solo citar dos casos.

El proyecto Guanajuato, se encuentra basado en la vida cultural y artística de la ciudad de Guanajuato, en el contexto nacional es identificada como una ciudad para la cultura, cuenta con una oferta artístico-cultural de gran calidad durante todo el

año y mantiene como su principal atractivo una actividad basada en tres elementos primordiales:

1. El interés patrimonial
2. La oferta cultural
3. Eventos internacionales de gran calidad

El turismo en el mundo ha crecido exponencialmente; en el caso de América Latina y México, los visitantes han aumentado en millones y por lo tanto esta industria es una de las más influyentes en el desarrollo económico de nuestro país e importante factor de crecimiento social y económico-social. El turismo, por su alto impacto en nuestros países y particularmente en nuestras ciudades, ejerce influencia en diferentes esferas de la sociedad y, por lo tanto, su comprensión, impulso y dirección deben ser altamente profesionales.

Turismo y cultura

Para llegar a unificar una definición de estos dos términos, se debe analizar el concepto de cultura. La cultura como proceso es un enfoque derivado de la antropología y la sociología, la cultura se considera principalmente como códigos de conducta arraigados en un grupo social específico. La cultura destina al grupo social de la producción de sentido, o los procesos mediante los cuales las personas tienen sentido de sí mismos y de sus vidas. Los límites de los grupos sociales y culturas son variables, pueden abarcar una nación, tribu, empresa o los que aplican actividades específicas.

El producto y el proceso de la cultura rara vez se solapan. Sin embargo, en el ámbito del turismo, se ha producido un cierto grado de integración entre los dos términos. La cultura como proceso, es el objetivo de los turistas que buscan autenticidad y significado a través de sus experiencias turísticas. Sin embargo, se dice que la presencia de turistas lleva a la creación de manifestaciones culturales específicamente para el consumo turístico. En otras palabras, la cultura como proceso se transforma a través del turismo (así como otros mecanismos sociales) en la cultura como producto.

Definición de turismo

En el pasado la gente viajaba para cubrir sus necesidades básicas, comida, intercambio, cobijo, etc. Sin embargo, hoy en día los viajes han cambiado. Sigue existiendo ese movimiento en búsqueda de las necesidades básicas, pero también existe una inclinación hacia el viaje como educación, como intercambio, como inmersión en un mundo desconocido. Esto es el turismo.

Aunque el turismo es un negocio, se ha convertido en una estructura internacional, económica y social. Los turistas se enfrentan a una serie de paradojas impuestas por el sistema del turismo. Según lo mencionado en Lanfant, Allocock y Bruner, citados por la ONU (2008), por un lado el turismo para en un mundo globalizado de flujos de capital transnacional, empresas multinacionales y contextos liberales de ideas y personas; sin embargo, esta visión sin marcas territoriales es hipotética, ya que se enmarca por el concepto de naciones con sistemas políticos e instituciones, necesidades económicas y capital cultural y social, dónde todas las naciones compiten por el turismo, ya que este provee un flujo económico importante así como un marcador de estatus a nivel mundial.

El viajar a un sitio distinto al natural para un determinado turista, es una vivencia única, educativa, que sólo se logra a través del contacto humano. Esta experiencia transcultural es una fuente inacabable de información, para comprender las diferentes culturas que podría ayudar a erradicar los conflictos causados por la desinformación sobre el resto de los grupos humanos del planeta.

Definición de cultura

El término cultura es complejo y dinámico. En la Declaración Universal de la Diversidad Cultural, de la UNESCO (2006), se

menciona que la cultura debe tomarse como un grupo de características espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que distinguen a una sociedad o grupo social que la abarcan, junto con el arte y literatura, estilo de vida, formas de vivir en grupo, valor de los sistemas, tradiciones y creencias. A esto se debe sumar el hecho de que la naturaleza de la cultura es móvil, dinámica, cambiante, es decir, no es estática. Así como la cultura no es estática, de acuerdo con lo referido en Fabrizio, Snowdon y Prasad, (citados por la UNESCO, 2006) la relación que tiene la cultura con el turismo, y viceversa, cambia. El turismo vincula a las personas con otras personas y con el pasado, afectando varios niveles: planeación, educación, salud, medio ambiente, transporte, desarrollo y cultura, como se menciona en UNESCO (2004). Este es un sistema complejo dónde la sociedad, el turista, el turismo y los distintos niveles de intercambio afectan y son afectados por la cultura.

Turismo y cultura según la UNESCO

Desde el punto de vista del turismo, de acuerdo con la UNESCO (2006), la cultura corresponde a ambas personas, y sus características sociales, tradiciones, patrones de conducta del día a día comunes, que los identifican como distintos, así como representaciones excepcionales de esfuerzos creativos y artísticos. Con el turismo cultural, según la UNESCO (2006), existen una serie de aspectos de la cultura que se movilizan, se intercambian, y afectan las diferentes dimensiones de la misma.

1. El patrimonio cultural está conformado por sitios naturales o construcciones que tienen un valor universal destacado, desde varios puntos de vista: estéticos, científicos, artísticos, históricos y de conservación. El patrimonio cultural agrega prestigio del área, la ciudad o el país donde se encuentra, así como aumenta el interés turístico del mismo, aumentando el flujo económico y cultural de la zona. Éste también supone un encuentro con el pasado de un pueblo vivo. Los turistas que se enfrentan a una expresión material catalogada como Patrimonio Cultural se conectan con el pasado de un pueblo vivo. Es el pasado de un grupo social particular.
2. La diversidad cultural es necesaria para la humanidad como la biodiversidad para la naturaleza; se menciona que es la herencia común de la humanidad. Es decir, la diversidad cultural es lo que hace a la humanidad más rica, y se ve en las expresiones materiales (edificios, ciudades, etc.) así como en las inmateriales (arte, festivales, etc.). La diversidad cultural supone para el turista una visión extensa y personal de una cultura diferente a través de la música, el arte e incluso la cocina.
3. En la actualidad, el turismo cultural sabe que en el contexto de turismo sustentable es correcto moralmente y económicamente prudente asistir a la preservación de la diversidad cultural. La creatividad cultural es el resultado del proceso dinámico por el cual las culturas interactúan con el medio ambiente, con otras culturas y se someten al proceso de aprendizaje para poder adaptarse y sobrevivir. La creatividad es muy necesaria en las sociedades para sobre llevar la modernización así como la globalización de hoy en día.

Al examinar las definiciones existentes de turismo cultural, se identificaron dos enfoques básicos. El primero, de los sitios y monumentos, se concentra en describir el tipo de lugares de interés visitados por los turistas culturales, y está claramente relacionada con un producto basado en la definición de la cultura. Este enfoque es muy útil para la investigación cuantitativa sobre el turismo cultural, ya que es relativamente fácil de identificar, contar y entrevistar a los visitantes a lugares de interés cultural.

El segundo enfoque en términos generales se podría denominar el enfoque conceptual; por ejemplo, el turismo

cultural, comprende los aspectos del viaje, por el cual los viajeros aprenden sobre la historia y el patrimonio de otros, o sobre sus formas contemporáneas de la vida o el pensamiento. En otras palabras, los turistas culturales aprenden sobre los productos y procesos de otras culturas.

El Turismo Cultural es uno de los sectores económicos con mayor capacidad de generar beneficios y efectos positivos en los ámbitos social, económico y ambiental.

La actividad turística es un claro impulsor de la economía, ya que es un motor generador de riqueza y de empleos bien remunerados. Sin embargo, la consolidación de la actividad turística no puede darse por sí sola, y requiere del esfuerzo profesional y coordinado de los sectores público, privado, especialmente en el ámbito educativo.

Turismo cultural en México

En México se ha iniciado la búsqueda de la educación cultural y social, generando mayor interés y desarrollo en el campo turístico. De esta forma se ha iniciado por conceptualizar el término "turismo cultural". Para estos fines la Dirección General de Desarrollo de la Cultura Turística (SECTUR, s. f.) expresa que se debe revalorar y reposicionar al turismo ante los sectores público, privado y fundamentalmente, el social, a fin de mejorar la percepción y la actitud de la sociedad en su conjunto y crear conciencia del turismo no sólo por los beneficios económicos que aquél genera, sino por la oportunidad que representa aprovechar el vasto patrimonio cultural y natural con que cuenta el país. Para esto, se debe incorporar al turismo y mostrarlo a los mexicanos y extranjeros, desarrollando esquemas profesionales de prestación de servicios.

Por ello, la Secretaría de Turismo de México, SECTUR (s.f.) reconoce en su Programa Nacional de Turismo 2001-2006, la interdependencia de los sectores turístico y cultural en el manejo de los espacios patrimoniales y la necesidad de establecer una estrecha cooperación en la definición de estrategias de planeación, desarrollo y promoción.

Se puede, además, comprender más profundamente el sentido de turismo cultural si se analiza que la dicha actividad encuentra en el muy diverso y fascinante patrimonio natural y cultural (playas, bosques, zonas arqueológicas, museos, gastronomía, etc.) de México su principal detonador. Pero hay que destacar que el factor humano, es decir las personas, son quienes dan vida al turismo, ya sea como turistas o como anfitriones.

Es entonces que, de acuerdo a la definición que hace la dirección de capacitación turística encontramos que al hablar de la "Cultura Turística" se está haciendo referencia a la participación de las personas en la búsqueda de mejores condiciones para hacer posible la actividad turística; lo que implica el compromiso de conocerla para contribuir a su fortalecimiento y poder obtener de ella los beneficios que es capaz de generar, dedicándole la atención necesaria para convertirla en la actividad sustentable que debe ser.

La SECTUR indica que un programa de fomento específico para el turismo relacionado con la cultura debe reconocer los valores o aportaciones que puede tener el turismo para la cultura y viceversa, para capitalizar los efectos positivos y generar sinergias para el desarrollo de ambos sectores. De tal forma que el turismo se comporta como un elemento dinamizador del patrimonio y las comunidades, genera reconocimiento y creación de sentimiento de orgullo comunitario, y es factor de divulgación del patrimonio. Como valor para la cultura, genera recursos para la conservación y beneficia a las comunidades receptoras, motiva a las comunidades en la gestión de su patrimonio y crea conciencia de valor de los diferentes "patrimonios locales" entre los turistas.

El turismo representa una oportunidad de aprovechar el patrimonio cultural si se planea, organiza y promueve con profesionalismo, generando recursos para su conservación y

desarrollo.

Para el Estado de Guanajuato y de modo especial para la capital del estado, considerada por la UNESCO (2006) ciudad patrimonio de la humanidad como lo señala la SECTUR, el turismo representa una fuente significativa de ingresos. La derrama económica que representa ha impulsado el desarrollo de programa de conservación de los inmuebles y ha establecido programas de difusión nacional e internacional.

Método de investigación

El estudio realizado en el estado de Guanajuato se desarrolló bajo la perspectiva de un diseño de investigación mixta (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), cuantitativa y cualitativa, mismo que partió de una realidad ya existente, de la cual se pretendía conocer sus alcances y la posibilidad de plantear una propuesta educativa futura sobre Turismo Cultural, tanto para formar a personas que potencialmente incursionen a trabajar en centros turísticos de Guanajuato, como para capacitar a quienes ya trabajan en éstos. De tal forma que, según el planteamiento de Hernández et al. (2006), existe una realidad única y ésta no cambia por las observaciones y mediciones realizadas. El enfoque mixto permitió ver lo valioso del diseño cuantitativo, que por su forma de abordar la situación investigada es desde una diferente arista, se vio complementado con ciertos acercamientos de tipo cualitativo, dependiendo del contexto de los sitios y aspectos analizados, así como en general, la manera de abordar la problemática del estudio.

En este proceso se utilizaron las 5 fases descritas en Hernández et al. (2006) que son:

1. Observación y evaluación de fenómenos, para lo cual en este estudio se llevó a cabo la observación de la mayor parte de los 46 municipios del Estado con la finalidad de conocer las condiciones actuales de los sitios que representan el turismo cultural de cada localidad.
2. Establecimiento de suposiciones o ideas como consecuencia de la fase anterior, para lo cual se establecieron juicios de valor acerca de las condiciones existentes en los diversos sitios evaluados., dónde se vio que Guanajuato es un estado rico en diversidad histórica, cultural y natural, con gran potencial turístico.
3. Demostración del grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento; en donde se recabó la información de las condiciones en que se encuentran los sitios potenciales para el turismo cultural en la Entidad, derivado de las observaciones directas realizadas, incluso fotografías de los sitios y atractivos de cada lugar.
4. En la revisión de las suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis, se observó que existe una oferta turística cultural en buen estado, aunque existen sitios donde no existe una promoción adecuada.
5. La propuesta de observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas, incluso para el surgimiento de nuevas representaciones para la elaboración de una propuesta educativa que tenga por objeto ayudar en la difusión y conocimiento de los sitios que potencialmente puedan ser de interés para desarrollo del turismo cultural en Guanajuato, la cual se enfocará principalmente en la formación y capacitación del personal inmerso en tales procesos de difusión.

En el caso de este estudio, se llevó a cabo una investigación de tipo exploratorio, ya que como expone Garza (1988), este tipo de estudios tienen por objeto familiarizar al investigador con el problema de estudio y seleccionar, adecuar o perfeccionar los recursos y los procedimientos disponibles para una investigación posterior por las características del mismo; puesto que se pretendía conocer las condiciones en que se encuentra el turismo cultural en Guanajuato y en el caso, realizar un estudio profundo que permita diseñar la propuesta educativa referida. La investigación exploratoria no es generalmente para tomar

decisiones por sí sola, pero puede dar pautas a seguir.

Actividades y Resultados

Primera Etapa: Análisis de sitios web relacionados con la oferta de productos turísticos del estado de Guanajuato.

La navegación en una página o sitio WEB, es un tema fascinante; sin embargo, a veces se torna un poco complicado por no tener identificadas las diversas opciones de navegación.

Una Página de Internet es un documento electrónico que contiene información específica de un tema en particular y que es almacenado en algún sistema de cómputo que se encuentre conectado a la red mundial de información denominada Internet, de tal forma que este documento pueda ser consultado por cualesquier persona que se conecte a esta red mundial.

Tiene la característica peculiar de que el texto se combina con imágenes para hacer que el documento sea dinámico y permita que se puedan ejecutar diferentes acciones, una tras otra, a través de la selección de texto remarcado o de las imágenes, acción que nos puede conducir a otra sección dentro del documento, abrir otra página Web, iniciar un mensaje de correo electrónico o transportarnos a otro Sitio Web totalmente distinto a través de sus hipervínculos. Estos documentos pueden ser elaborados por los gobiernos, instituciones educativas, instituciones públicas o privadas, empresas o cualquier otro tipo de asociación, y por las propias personas en lo individual.

Por su parte, un Sitio Web es un conjunto de archivos electrónicos y Páginas Web referentes a un tema en particular, que incluye una página inicial de bienvenida, generalmente denominada home page, con un nombre de dominio y dirección en Internet específicos. Son empleados por las instituciones públicas y privadas, organizaciones e individuos para comunicarse con el mundo entero. En el caso particular de las empresas, este mensaje tiene que ver con la oferta de sus bienes y servicios a través de Internet, y en general para hacer más eficientes sus funciones de mercadotecnia. Los Sitios Web pueden ser de diversos géneros, destacando los sitios de negocios, servicio, comercio electrónico en línea, imagen corporativa, entretenimiento y sitios informativos.

Para el presente estudio, se realizó la evaluación de 26 sitios Web referentes a Turismo Cultural en el Estado de Guanajuato, de acuerdo con el formato denominado "Evaluación de Contenidos de Sitios Web"; a través del cual se realizó una valoración de los aspectos de autoridad, exactitud, objetividad, actualización, cobertura y audiencia objetivo, interacción y transacción, recursos de navegación, contenidos no textuales y funcionalidad. Derivado de la apreciación al ingresar a tales sitios y navegar dentro de éstos a través de Internet, se les situaba dentro de una valoración en escala de B (Bien), R (Regular), M (Mal) y NA (No Aplicable).

Los datos arrojados fueron cuantificados de acuerdo con la frecuencia de respuesta respecto a los 26 sitios Web evaluados y a continuación se muestran los resultados más relevantes.

Autoridad: Grado en el que el material es la creación de una persona u organización que tiene reconocida competencia sobre un área de conocimiento determinada

Del total de sitios evaluados, en suma, el 44% de los sitios obtuvo una evaluación favorable; es decir, en su evaluación fueron considerados Bien. El 15% se consideraron Regular y un 31% Malo. De estos resultados globales de tal aspecto, resalta que el 88% de los sitios Web evaluados son páginas principales, casi del 85% de los sitios evaluados se cuenta con una forma de contactar a la organización o persona responsable del sitio, sólo del 66% se cuenta con un copyright indicado, de un 73% es incierta la indicación respecto a ser auditadas por agencias independientes de control y en un 73% de las páginas evaluadas no se presenta información financiera de la organización

responsable de éstas.

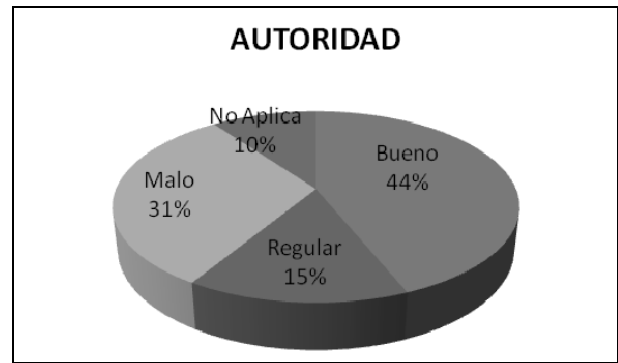


Figura 1. Nivel de Autoridad de los sitios evaluados.

Exactitud: Grado en el que la información es fiable y libre de errores

Con respecto a este rubro, de manera global en el 42% de los sitios evaluados este aspecto se consideró Bien, del 18% Regular y Malo para el 28% (en el 12% de los puntos considerados para los 26 sitios evaluados fue No Aplicable). De esta información global, es importante resaltar que en el 68% de los sitios evaluados la información presentada fueron considerados como libres de errores gramaticales, ortográficos y tipográficos.

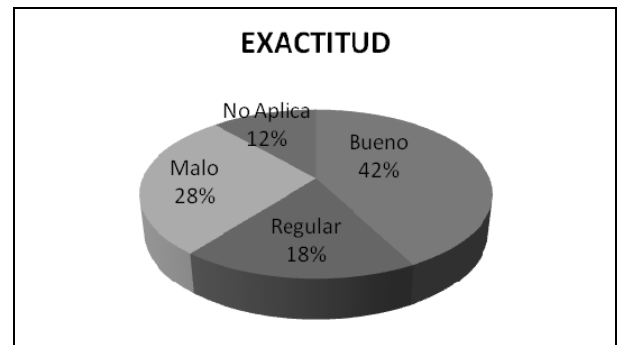


Figura 2. Nivel de Exactitud de los sitios evaluados.

Actualización: Grado en el que el material puede ser identificado como actual

De acuerdo con las evaluaciones realizadas se puede decir que la calidad de éstas no es confiable. El 73% de éstas no cuenta con la fecha de creación del material, el 46% de las mismas no indican la fecha de publicación, peor aún, el 65% no contienen fecha de la última revisión, tampoco indican la frecuencia de actualización.

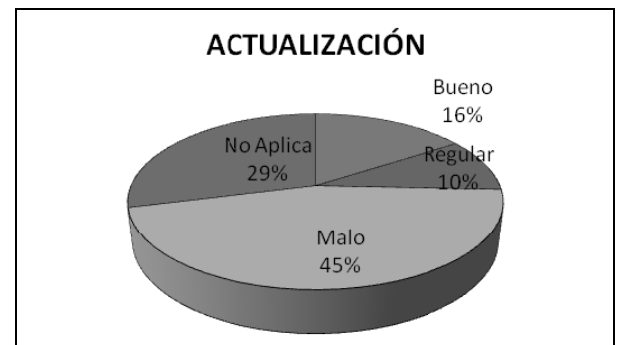


Figura 3. Nivel de Actualización de los sitios evaluados.

La veracidad de la información depende el casi el 50% de la actualización del sitio electrónico, ya que esto causara en el usuario un ambiente de tranquilidad y confianza sobre la

información recibida. Por lo anterior, para el 16% de los sitios evaluados fue considerado como Bueno este aspecto, para el 10% Regular, Mal para el 45 por ciento y No Aplica para el 29% de las páginas de Internet analizadas.

Cobertura y audiencia objetiva: La amplitud de temas cubiertos por el trabajo y la profundidad con la que son tratados. El grupo de gente para quien fue creado el materia

De acuerdo con la evaluación realizada, el 32% de los sitios se catalogan como Bien en este aspecto, el 17% se consideran Regular, el 16% se considera como Mal y para el 35% por ciento No Aplica este aspecto de evaluación.

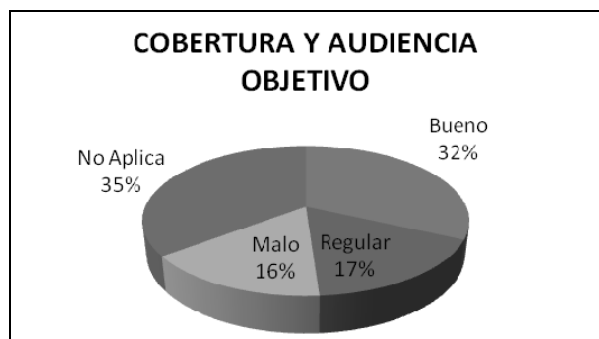


Figura 4. Cobertura y audiencia objetiva de los sitios evaluados.

Primera Etapa: Seminario de Actualización en Turismo Cultural

El seminario se efectuó en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG), en el mes de septiembre de 2008. A dicho evento asistieron las siguientes personalidades, mismas que fueron invitadas también con acuerdos tomados entre la ENSOG, la EGE, la Universidad de Guanajuato y la SEDETUR, de manera tal que se cubrieron diversos escenarios que convenían a los intereses culturales y de desarrollo del usuario.

En dicho seminario se pudieron apreciar los siguientes eventos:

Septiembre 25- Talleres y conferencias

- Conferencia Secretario de Desarrollo Turístico de Guanajuato Ing. Sergio Rodríguez Herrera
- Conferencia Historia de Guanajuato Mtro. Artemio Guzmán López. ENSOG. Colegio de Historia
- Conferencia Guanajuato: Identidad cultural y turismo sustentable en el Estado de Guanajuato. Dra. Cella Arredondo. ITESM
- Conferencia-Taller Ética en las actividades Turísticas Mtro. Fernando Lozano Martínez, ITESM.
- Conferencia Guanajuato: Legado histórico de México, patrimonio cultural de la Humanidad Dra. Julieta Cantú. ITESM
- Taller Turismo sustentable Dra. Julieta Cantú y Dra. Celia Arredondo.

Septiembre 26- Conferencias, panel y taller

- Conferencia Juguete Guanajuatense- Dr. Gabriel Medrano de Luna del Instituto de Investigaciones en Educación. Universidad de Guanajuato.
- Conferencia Turismo de negocios: Uso de la tecnología de la información en la actividad turística- Ing. Miguel Ángel Hernández Acuña.
- Conferencia La ley General de Turismo para el estado de Guanajuato- Diputada Ruth Lugo Martínez, (Presidenta de la comisión en la materia).
- Panel con directores de museos de Guanajuato
- Taller Construyendo recorridos. Educadora del arte Patricia Piñero

Segunda etapa

El Gobierno del Estado a través de la Secretaría de la Secretaría de Desarrollo Económico y las autoridades municipales desarrollan actividades de capacitación a los

prestadores de servicios de turísticos con el objetivo de mejorar la atención a los visitantes a la entidad. Lo señalado anteriormente se puede considerar un diagnóstico de la situación que nos lleva a proponer espacios de capacitación virtuales para apoyar la preparación de los Recursos Humanos, además de proporcionar un recurso más a los turistas potenciales para que se interesen en Guanajuato.

Por otro lado en 2006 el Estado de Guanajuato contaba con 140 bibliotecas, lo que ubica a Guanajuato a nivel nacional como el estado con menor número de bibliotecas y con la menor relación de habitante por biblioteca. Junto con lo anterior se reconoce la enorme riqueza bibliográfica existente por lo que es necesario proponer formas diferentes para poner al alcance de la población en general y de los investigadores en particular esta riqueza.

Todo lo anterior presenta una situación de problema y oportunidad, de problema ya que el nivel cultural de la población se considera bajo y de oportunidad porque se desarrollan actividades culturales muy relevantes en el contexto nacional. De aquí que se apoya la propuesta de formación de una Biblioteca Virtual que apoye e integre los esfuerzos realizados hasta la primera etapa. En base lo anterior hemos procurado:

- Realizar un estudio a profundidad de las posibilidades turísticas culturales del estado.
- Fomentar la comprensión de la cultura y la historia de la sociedad que habitan en Guanajuato.
- Destacar la importancia de Trabajar de forma coordinada entre los actores del sector y gobierno para el desarrollo del turismo cultural.
- Incrementar el apoyo a la oferta turística existente y desarrollar nuevas opciones de acercar la información a la población.
- Existe toda una gama de oportunidades para incorporar la utilización de las Tecnologías de información para apoyar la actividad turística en acciones desde la capacitación, manejo de la riqueza cultural y acervo bibliográfico, publicación de todos lo relacionado con el turismo para que se pueda acceder desde cualquier hogar, oficina o negocio en el mundo.

Las acciones de investigación permitieron alcanzar las metas propuestas para la segunda etapa del proyecto, al realizarse las siguientes actividades:

1. Se realizaron visitas de los investigadores, al Estado de Guanajuato, físicamente se observaron los lugares que el usuario marcó para Rutas turísticas. Se hicieron tres recorridos: Ruta de la Independencia, Ruta de Minas, Ruta arqueológica. Se fotografió y grabó cada uno de los recorridos en su totalidad.
2. La primera ruta, de la independencia, inició en la ciudad de Guanajuato, incluyó Dolores, San Miguel de Allende, Atotonilco. En cada uno se observó la disposición de un espacio de información turística donde sugerimos al usuario consideraran la posibilidad de establecer sus espacio multimedia. Corresponden a oficinas de gobierno a nivel municipal.
3. La segunda Ruta turística, ruta minera partió de Guanajuato incluyó Pastita, Palomas, Ex Haciendas en Marfil, Ex Hacienda San Gabriel de Barrera, Valenciana, Boca Mina de San Ramón, Fuerte de Guadalupe, Presa de Mata y terminando en Santa Rosa.
4. La Ruta Arqueológica incluyó Peralta en Abasolo y Plazuelas.
5. Se realizaron entrevistas a profundidad con el usuario, se obtuvo información y se canalizó para la organización de actividades de capacitación.
6. El concepto de espacio temático, creció en significados, iniciamos de aquel lugar físico que ya existe y que posee el potencial suficiente necesario para adecuarse

como un espacio de creación y recreación, en donde se integren la visión educativa no formal que fomente la interacción del visitante al espacio cultural con los objetos de aprendizaje que se construirán con los fines educativos culturales. Se agregó al mismo concepto de espacio temático virtual para enriquecer y centrarse más a la función turística la posibilidad de convertirlo en un medio para conocer las necesidades de los turistas a través de la aplicación del modelo de Fink y las inteligencias múltiples para que turista y guía conozca sus formas de acercarse al “evento turístico” aprovechando sus estilos específicos de apropiar la realidad.

7. Se realizaron Focus Group con estudiantes que actualmente cursan carreras afines al turismo en la universidad de Guanajuato. Focus Group con guías de turistas con cuestiones centradas en el perfil del guía y del turista. Los primeros fueron considerados como posibles analistas en el futuro de la actividad específica, mientras que los segundos enfrentan actualmente la actividad por lo mismo se consideraron como informantes de primera mano.
8. En coordinación con la Dirección de Bibliotecas de De la universidad de Guanajuato se realizaron visitas a:
 - Dirección de archivos y fondos históricos
 - Archivo Histórico de Guanajuato
 - Biblioteca Armando Olivares Carrillo
9. Piloto de página web para la SEDETUR con un enfoque turístico educativo www.vivaguanajuato.org.mx

Tercera etapa

Considerando que Guanajuato necesita fortalecer su oferta educativa no formal para la capacitación de los agentes que ofrecen servicios turísticos y que dicha capacitación apoye los procedimientos de certificación de los recursos humanos de los prestadores de servicios de turísticos. Dicha capacitación debe ser ofrecidos por Instituciones educativas reconocidas y por las instancias de Gobierno del municipio y del Estado y estos supervisados o en estrecha comunicación con la Secretaría de Desarrollo Económico y las autoridades municipales con el objetivo de mejorar la atención a los visitantes a la entidad.

El diagnóstico inicial de la situación nos llevó a elaborar y poner en práctica un modelo de espacio virtual de capacitación para apoyar la preparación de los Recursos Humanos, además de proporcionar un recurso más a los turistas potenciales para que se interesen en Guanajuato.

Este espacio virtual también incluyó una muestra de Biblioteca virtual que enriquece al Estado de Guanajuato ya que a nivel nacional se ubica un estado con menor número de bibliotecas y con la menor relación de habitante por biblioteca. Reconociendo la enorme riqueza bibliográfica existente consideramos necesario proponer formas diferentes para poner al alcance de la población en general y de los investigadores en particular esta riqueza. Este proyecto incluye un estudio y logística para la creación de una Biblioteca virtual que se sume al Sistema de Bibliotecas ya existentes en el estado.

En esta tercera etapa se integraron a la página web los materiales didácticos elaborados en las distintas fases, se verificó el funcionamiento de cada uno de los elementos que integran dicha página y que contienen los objetos de aprendizaje, se diseñó el Taller de comunidades virtuales de aprendientes e inteligencias múltiples, se realizó una reunión con el usuario para definir la fecha conveniente de realización de dicha capacitación del personal que utilizará los espacios temáticos educativos que se elaboraron como los pilotos; se entregó la biblioteca virtual turística.

La característica esencial de este espacio virtual es que propiciará el aprendizaje interactivo a través de las consultas de materiales creados ex profeso, de acuerdo con los públicos meta

definidos por los usuarios y los investigadores desde la primera fase del proyecto. Se cumple la finalidad de que la página sirva como una plataforma desde la cual el usuario común, encuentre, de acuerdo con sus intereses, información clasificada, atractiva, de fácil acceso, diseñada para educar, con una visión integral inclusiva: medio ambiente, cultura, bioética y diversidad histórica.

El usuario terminal o público meta pudo hacer uso directo de los materiales, de manera tal que se vayan monitoreando los principales avances en la naturaleza interactiva de estos mismos materiales. El pilotaje permitió ver qué es lo que está funcionando y qué es lo que necesitará ajustes. Así mismo en esta etapa se hicieron las pruebas definitivas del funcionamiento de la biblioteca virtual turística misma que presupone un manejo formal y educativo de la información principal que un usuario común deba tener sobre el estado, de acuerdo con un perfil de turista cultural competente.

El taller de turismo que se ofreció durante esta etapa permitió llevar a cabo una revisión formal y completa de la aplicación de algunas teorías educativas como son las inteligencias múltiples y la creación de comunidades virtuales de aprendizaje para enriquecer y potenciar las actividades que apoyan el turismo, de igual forma la participación activa del usuario permite considerar la entrega los productos al usuario.

Esta actividad, también, implicó una formalización de los principios didácticos, pedagógicos y metodológicos que subyacen al diseño; esto significa que la meta está dada en función de un ajuste de aquellas áreas débiles que se vayan detectando durante el pilotaje. De la misma forma el equipo investigador estuvo trabajando muy de cerca en el seguimiento que se hizo de los programas y materiales que los usuarios estarán ya manejando en situaciones reales de aprendizaje en los espacios temáticos.

A continuación se detallan las actividades y resultados obtenidos en esta etapa:

1. Se logró aplicar la teoría de las inteligencias múltiples en la construcción de un objeto de aprendizaje que aporte información al turista sobre sus preferencias, y al mismo tiempo que aporte información al prestador de servicios turísticos para que enriquezca sus productos y oferta a los usuarios.
2. Se logró aplicar la teoría de las comunidades virtuales de aprendientes para su manejo entre los prestadores de servicio turístico.
3. Se enriqueció el esbozo de la Biblioteca Virtual Turística después del pilotaje, incorporándose ya una versión final, con el desarrollo completo de los bloques temáticos en los ejes propuestos. Se entrega toda la planeación de la misma en caso de que algún grupo decida tomarla como un proyecto a futuro.
4. Se probó la página web terminada, en donde se incorporaron parte de los materiales educativos desarrollados como pilotos en la primera, segunda y tercera fases de productividad.
5. Los objetos de aprendizaje piloteados fueron completados, haciéndose énfasis en los públicos meta, definidos por el usuario.
6. En conjunto con la Universidad de Guanajuato y el Centro de Investigación en Educación de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey, se elaboró una propuesta para el proyecto de la Biblioteca Virtual que se entregará al usuario.
7. De la misma forma se realizó a través del taller de Comunidades virtuales de aprendientes e inteligencias múltiples un programa educativo permanente de actualización, de manera tal que el usuario, en alianzas estratégicas definidas por él, a futuro, la pueda llevar a cabo bajo sus propias posibilidades, una vez que el proyecto

termine. Esto está íntimamente relacionado con la transferencia de metodologías que el usuario podrá realizar.

8. El Taller de Comunidades virtuales de aprendientes e inteligencias múltiples se realizó los días 22, 23 y 24 de septiembre del 2009 en la Sala de Desarrollo de Habilidades Informativas en la Biblioteca Noria Alta de la División de Ciencias naturales y Exactas del campus Guanajuato en la Universidad de Guanajuato, asistieron 70 personas entre guías de turistas, empresarios de servicios turísticos y estudiantes de áreas afines al turismo de la Universidad de Guanajuato y la ENSOG, también asistieron representantes de las instancias de capacitación de Secretaría de desarrollo turístico de Guanajuato y del Municipio de Guanajuato.
9. Se realizó un estudio llamado “El gozo en nuestra actividad laboral” para analizar el perfil actual como prestadores de servicios turísticos de quienes asistieron al taller para con sus resultados proponer o destacar temáticas o competencias deseables en los prestadores de servicios.
10. Se presentó el proyecto en la feria Internacional del libro de Guadalajara 2009 donde en el Foro de expertos en turismo y la reunión de Bibliotecarios se distribuyeron alrededor de 2000 “separadores de libros” con información del proyecto incluida la dirección electrónica.
11. Se presentó el proyecto en ISLAE International Marketplace taking place in the Saltire Centre at Caledonian University on Thursday 3rd December 2009. 1st ISLAE Conference. Innovation Support in Latin America and Europe y en Transatlantic Innovation Marketplace. Se distribuyeron alrededor de 500 “separadores de libros” con información del proyecto incluida la dirección electrónica.
12. Se presentó el proyecto en el 40 Congreso de investigación del tecnológico de Monterrey (40 CIDTEC) en enero del 2010 se distribuyeron alrededor de 500 “separadores de libros” con información del proyecto incluida la dirección electrónica.

Conclusiones

Para el Estado de Guanajuato es importante captar tanto el turismo como los fondos necesarios para recibirlo. Es evidente que en esta administración se preocupan por organizar un programa homogéneo de desarrollo turístico y consideran la situación actual. De la misma forma sigue siendo evidente que existen diferencias muy marcadas entre los municipios guanajuatenses. Por un lado se le ha dado mucho énfasis a ciertas ciudades, mientras que otras han quedado casi abandonadas. El Proyecto Guanajuato buscando apoyar las actuales medidas turísticas se apoyó del análisis del material disponible sobre el estado, sobre sus expresiones artísticas y materiales y la revisión física de los sitios turísticos, así como la experiencia de las personas ligadas a la actividad. Con lo obtenido se diseñó y probó un programa educativo para el fomento del turismo y la cultura de la región. La ética ciudadana, ética y desarrollo turístico y el uso de las tecnologías de información son los ejes de este proyecto.

Desde el inicio del proyecto quedó claro que la prioridad fue y sigue siendo invitar a la sociedad guanajuatense a participar dentro del programa. Se busca inculcar el valor de la identidad, su fuerza y alcance dentro del turismo cultural. Esto es importante, ya que como se ha visto, algunos municipios no tienen el suficiente apoyo. El gobierno necesita contar con la iniciativa de la sociedad para cada una de las actividades a realizar y en Guanajuato es visible el compromiso que cada habitante tiene con el aprovechamiento de su enorme riqueza cultural y gran experiencia de convivencia con representantes de muchas otras culturas, históricamente ha sido un estado con amplia convivencia con el extranjero.

Se logró atraer a la sociedad, así como al turismo, se diseñaron espacios virtuales para ampliar y mejorar la educación turística existente. El proyecto logró la colaboración

de la sociedad, encontró que las personas están muy involucradas en el turismo, conocen y comprenden el valor cultural de su patrimonio. Se diseñó un plan de educación y preparación integral, que muestra, motiva y acerca la información pertinente a todos los involucrados que participaron activamente dentro del proyecto.

Este proyecto contribuyó con las intenciones turísticas del estado de Guanajuato mostrando cómo la tecnología puede proyectar y desarrollar programas de capacitación, también mantuvo presentes los impactos posibles: científico, tecnológico, social, económico y ambiental.

Después de valorar la oferta en capacitación turística en el estado de Guanajuato, y tomando en cuenta los objetivos del proyecto fue evidente lo siguiente:

1. La infraestructura turística y capacitación de recursos humanos para el turismo está centralizada en ciertos municipios, su alcance puede ser expandido por medios electrónicos, ya que cada población cuenta con potencial turístico tanto cultural como natural.
2. Existe una gran cantidad de páginas con información acerca del estado, sus municipios y su oferta turística. Sin embargo, no todas necesariamente fomentan la cultura de la región.
3. Existen enormes posibilidades de mejora del turismo cultural en el estado, el gobierno lo considera en sus programas.
4. Como resultado del análisis del estado actual del turismo en el Estado de Guanajuato, se considera que todos los puntos son estratégicos para que en ellos se establezcan espacios electrónicos de aprendizaje. Los municipios son: Guanajuato, San Miguel de Allende y Dolores Hidalgo destacan por el mayor grado de desarrollo en cuanto a infraestructura física y significativa para el turismo cultural.

La Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey, a través del proyecto de investigación “Hacia una educación integral: cultura, ética ciudadana y desarrollo turístico”, buscó aportar una mejora significativa de las posibilidades turísticas del estado de Guanajuato. Como resultado de las actividades de investigación, se reconoce la importancia de trabajar de forma coordinada entre los actores del sector gobierno y la academia para el desarrollo del turismo cultural.

Se destaca también que el apoyo a la difusión de las ofertas turísticas del estado debe ser una actividad permanente y que es conveniente promover nuevas opciones para acercar la información al público. Finalmente, se concluye que la utilización de las tecnologías de información para apoyar la actividad turística, así como para la capacitación de los prestadores de servicios turísticos es una opción viable para este fin.

Referencias

Garza, M. A. (1988). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales*. México, D. F.: Harla.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Mc Graw Hill.

ONU (2008). *Aumenta el turismo mundial*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/News/fullstorynews.asp?newsID=11842&criteria1=&criteria2=>

SECTUR (2007). Dirección General de Desarrollo de la cultura Turística. *Desarrollo de la cultura turística y cultura de la capacitación*. Recuperado de http://www.sectur.gob.mx/wb2/sectur/sect_Mensaje_del_Director_General_de_Development_de

UNESCO (2004). *Cultural Identity*. Recuperado de http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=4669&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html#projects

UNESCO (2006). *Tourism, Culture and Sustainable Development*. Nimes, Francia : Sociéte Édition Provence.

La escuela como organización de conocimiento, por Manuel Flores Fahara y Moisés Torres Herrera.
Una nueva forma de gestión educativa: formativa, humana y de calidad



La escuela como organización de conocimiento.

Coordinadores: Manuel Flores Fahara y Moisés Torres Herrera

Editorial Trillas, 2010
 ISBN 978-607-17-0434-4
 323 páginas

La transformación de las estructuras internas escolares, la reflexión docente y la cultura escolar son aspectos que se tienen que tomar en cuenta en la aspiración de lograr un cambio educativo. El maestro y el director como trabajadores del conocimiento son agentes vitales para que éste se lleve a cabo.

La cátedra “La Escuela como Organización de Conocimiento” busca, a través de la investigación, facilitar el trabajo docente y administrativo al generar conocimiento sobre la organización y características de las escuelas. Asimismo busca, a través del diseño e implementación de modelos organizacionales y administrativos innovadores, aumentar su eficacia y eficiencia.

Los investigadores de la cátedra, en conjunto con alumnos y maestros del Doctorado en Innovación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey, realizaron 13 ensayos sobre temas como el aprendizaje organizacional, la identidad, la práctica reflexiva, la cultura escolar y comunidades de aprendizaje. Coordinados por Manuel Flores Fahara y Moisés Torres Herrera, éstos ensayos conforman el libro titulado “La escuela como Organización de conocimiento”. El libro está organizado en cuatro grandes apartados integradores.

El aprendizaje organizacional en instituciones educativas, primer apartado del libro, incluye 5 ensayos donde se analiza la importancia de la labor docente como factor crucial para la mejora educativa. En esta sección, se adentra en cómo las visiones sobre el aprendizaje organizacional y las comunidades de práctica fomentan o dificultan el trabajo del conocimiento. A su vez, se plantea la

formulación de estrategias emergentes durante el proceso de planeación y se pronuncia sobre la influencia de la labor del director en los procesos de aprendizaje y gestión del conocimiento. También se establece la importancia del profesor en la difusión del aprendizaje organizacional y los factores que lo favorecen u obstaculizan. Por último se estudia la relación existente entre el aprendizaje y la identidad organizacional.

El segundo apartado del libro trata sobre la identidad profesional docente y comprende 2 ensayos cuyos temas son: la gestión educativa, específicamente la importancia que tiene el que los directores de educación básica conozcan los distintos periodos y ciclos de la carrera docente para poder promover una cultura de colaboración; y la identidad profesional docente, su construcción y la concepción de ésta como un proceso de aprendizaje social.

La práctica reflexiva en la educación es el tema abordado en el tercer apartado del libro donde se analizan, a partir de 3 ensayos, la necesidad hoy en día de promover la reflexión entre los docentes, la importancia que tiene el que las escuelas se conviertan en organizaciones reflexivas en búsqueda de una mejora continua y cómo el desarrollo profesional docente se da a partir de las comunidades de aprendizaje, comunidades de práctica y la práctica reflexiva.

El cuarto y último apartado del libro explora la cultura escolar y las comunidades de aprendizaje a través de 3 ensayos. En éstos se describen a las comunidades de práctica docentes como administradoras del conocimiento. Se examina la figura del profesor como un factor crucial para lograr el cambio educativo, y cómo la estructura actual que caracteriza a las escuelas no favorece el trabajo colaborativo. Al final se analiza el rol del director dentro de las culturas escolares.

Las ideas presentadas le dejan al lector un panorama distinto sobre lo que se conoce como gestión educativa. A través del libro “La escuela como Organización de conocimiento” se proponen nuevas formas que contemplan a un director que promueve una cultura escolar y a un docente que como trabajador de conocimiento reflexiona sobre su práctica en busca de un cambio hacia la mejora de la educación.

Lic. Leticia A. González Galbraith
Centro de Investigación en Educación



