

Investigación Educativa

Producción de conocimiento

en entornos
diversos

Volumen VI

Teresa Aidé Iniesta Ramírez
Diana Pérez Navarro
(Coordinadoras)



Colección: La Enseñanza y el Aprendizaje
en la Era del Conocimiento

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

M.C. Jorge Ignacio Peña González
Rector

M.C. José Ángel González Rodríguez
Secretario de Rectoría

Lic. Magaly Sánchez Medina
Directora de la Editorial

Mtra. Xóchitl Castellón Fonseca
Coordinadora del Área de Ciencias Sociales y Humanidades

Mtra. Margarete Moeller Porraz
Directora de la Unidad Académica de Educación y Humanidades

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN ENTORNOS DIVERSOS Volumen VI

Título de la Colección:

La enseñanza y el aprendizaje en la Era del conocimiento

Coordinadores del Volumen:

Teresa Aidé Iniesta Ramírez
Diana Pérez Navarro

Diseño de portada:

Diana Pérez Navarro

Primera Edición Febrero 2019

Derechos reservados a la ley

© Universidad Autónoma de Nayarit
Ciudad de la Cultura Amado Nervo
Boulevard Tepic-Xalisco S/N
C.P. 63190
Tepic, Nayarit. México
Teléfono (311) 211-8800.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin previa autorización, por escrito, de los dueños de los derechos reservados.

ISBN Obra Completa: **978-607-8482-23-8**

ISBN Volumen: **978-607-8482-29-0**

Publicado y hecho en México.

ÍNDICE

	Pág.
<u>PRESENTACIÓN</u>	4
<u>Educación en el ámbito penitenciario femenino de Sinaloa, México</u> <i>(Ana Imelda Coronel Cabanillas)</i>	5
<u>Impacto del programa de intercambio estudiantil en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC</u> <i>(María Isabel Reyes Pérez, Alma Adriana León Romero, María de Jesús Gallegos Santiago)</i>	19
<u>Investigación educativa, un enfoque desde la complejidad</u> <i>(José de Jesús Puga Olmedo, Claudia Adabella Cortés Valdivia)</i>	26
<u>El sentido de la tutoría en Chiapas: una práctica de formación de Investigadores</u> <i>(Catalina López Ordoñez, Judith Naidorf)</i>	36
<u>Capacidades transversales del egresado de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Nayarit</u> <i>(José Ramón Olivo Estrada, Carmelina Montaña Torres, Bernabé Ríos Nava)</i>	48

PRESENTACIÓN

En esta obra se concentran producciones relacionadas con procesos educativos en diversos ámbitos, y que, como resultado de la investigación educativa, se obtienen hallazgos que son compartidos para su análisis. Se inicia con un estudio en el ámbito penitenciario, en el que se pone de manifiesto algunas condiciones relacionadas con el proceso formativo de empresas mexicanas y la necesidad de promover acciones que se fortalezcan con la educación.

La producción relacionada con el intercambio académico en educación superior, pone de manifiesto su influencia con el fortalecimiento del perfil profesional, académico y personal, al explorar las aportaciones de quienes han sido partícipes en una institución de educación superior. En el siguiente apartado se establece la importancia de la realización de investigación educativa desde una postura de la complejidad, que plantea nuevos posicionamientos al explorar campos de estudio en el ámbito de la educación superior, particularmente en los procesos formativos de estudiantes que han tomado la elección de una carrera profesional.

En otro orden de ideas, la investigación centrada en el sentido de la tutoría en estudios de doctorado, hace una vinculación con las tendencias educativas que procuran evidenciar calidad educativa. Los resultados obtenidos reflejan realidades de gran importancia para su reflexión y estudio. Por último, se realiza un análisis de las capacidades transversales de egresados del área de Ciencias de la Salud en el que se exploran las experiencias profesionales de la salud, de acuerdo con las necesidades formativas que enfrentaron y pudieron solventar, lo que invita a la reflexión de la incorporación de algunas capacidades como complemento de la formación profesional.

Los productos presentados en este apartado invitan al análisis de variadas condiciones presentes en el entorno educativo, que sin duda, son relevantes durante el proceso exploratorio de la realidad educativa.

Educación en el ámbito penitenciario femenino de Sinaloa, México ¹

Ana Imelda Coronel Cabanillas

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano y un componente indispensable para el progreso económico y social de cualquier nación. Se define como “el proceso de socialización de los individuos, a través del cual una persona desarrolla sus capacidades cognitivas y físicas para poder integrarse plenamente a la sociedad que la rodea” (ABC, 2016). Flórez (1999, p. 20) se refiere a la educación como el proceso social mediante el cual una sociedad asimila a sus nuevos miembros incorporándolos a sus valores, reglas, pautas de conocimiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que las caracterizan, pero aclara que la educación no sólo debe de cumplir con la función de adaptación social, sino a través de ella se debe sembrar en los individuos inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y creatividad que les permita rescatar de sí mismo lo más valioso: sus talentos y capacidades innovadoras, su potencial como personas, su compasión y su solidaridad.

En México, el derecho a la educación está asentado y regulado en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016, pp. 28- 29), en el cual se establece que:

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El nivel preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica, ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia.

Aunque al sistema educativo mexicano se le reconocen avances y logros, todavía se advierte la necesidad de una transformación sustancial que respondan con una educación incluyente a los sectores marginados y desprotegidos de la sociedad. Entre los grupos vulnerables y abandonados de la población con necesidades educativas se encuentran las personas internadas en los centros penitenciarios, quienes a partir de su ingreso al sistema carcelario con la privación temporal de su libertad- son proclives a una nueva marginación- la exclusión educativa en sus años de prisión.

¹ Este es un avance de la investigación “La educación en los centros penitenciarios femeninos de Sinaloa” y fue posible gracias al apoyo institucional y financiero del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) con el número de oficio de la carta de liberación DSA/103.5/15/ 6838.

Según el estudio “Educación en prisiones de Latinoamérica” que realizó la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO, 2008), la educación es uno de los factores primordiales para la reinserción social, puede producir cambios fundamentales en el ámbito personal de los alumnos y alumnas en prisión, “al mismo tiempo que aumenta en un 83% las posibilidades de rehabilitación y resocialización”, sin embargo, y a pesar de que la educación es la médula de la rehabilitación, resulta paradójico que los centros de reclusión femeniles en México no cuentan con la infraestructura y material suficiente para garantizar este derecho.

Feria (2013) sostiene al respecto que:

El sistema penitenciario sólo ofrece a las mujeres programas educativos para el nivel básico, impidiéndoles el acceso al nivel medio superior y/o superior. Además, generalmente sólo se proporciona formación técnica en actividades estereotipadas como costura, corte de cabello y pequeños trabajos artesanales, que son tomados por las internas como terapia ocupacional que como un medio a futuro para desempeñarlo como un trabajo formal una vez que logren la libertad.

En el caso de Sinaloa y de acuerdo a la información proporcionada por la Secretaría de Seguridad Pública (SSPS, 2016), en el estado hay 243 mujeres presas por delitos del fuero común y federal que se enfrentan con diversos obstáculos para acceder a la capacitación para el trabajo, educación y atención médica.

Con base en lo anterior y evocando el artículo 18 del Mandato Constitucional Mexicano que establece la obligatoriedad del Estado para brindar educación, salud y deporte como medios para lograr la reinserción social del sentenciado, se debe pugnar para que las autoridades del sistema penitenciario en coordinación con las educativas garanticen este derecho a los y las internas, y pongan a su disposición, al menos, la educación básica y media superior, ya que dentro del sistema penal, al sentenciado y sentenciada le asiste el derecho a reincorporarse a la sociedad una vez que haya cumplido su condena; por lo que el Estado tiene la obligación de proporcionarles los medios para su tratamiento y ello les permita asegurarse un futuro mejor cuando recuperen su libertad.

Planteado el problema en estos términos, las preguntas centrales que orientaron esta investigación fueron las siguientes:

¿Cuáles son las necesidades educativas de las mujeres reclusas en los centros penitenciarios de Sinaloa? Y ¿Qué obstáculos tienen las reclusas en Sinaloa para estudiar?

El sistema penitenciario en México

En México existen aproximadamente 431 centros penitenciarios y con base a los datos oficiales de la Secretaría de Seguridad Pública en sus Estadísticas del Sistema Penitenciario Federal para finales de 2015, la población en prisión superaba los 260 mil, es decir hay más de un cuarto de millón de presos en México, de los cuales solo

el 51% han recibido alguna sentencia. En cuanto a la distribución por género, el 4.59% (11, 934) de la población penitenciaria son mujeres.

De acuerdo a los resultados del Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP, 2016) los estados con las calificaciones más bajas en sus sistemas penitenciarios son Quintana Roo, Nayarit, Tabasco, Sinaloa y Tamaulipas. La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2015) a través del documento denominado “La sobrepoblación de los centros penitenciarios de la república mexicana. Análisis y pronunciamiento” denunció el problema de la sobrepoblación en el sistema penitenciario:

... actualmente hay una sobrepoblación penitenciaria del 25.4%, lo que significa que en las 388 prisiones mexicanas hay una capacidad para 203 mil 084 personas, pero habitan en ella 254 mil 705 internos, por lo que existen 51 mil 705 presos que no cuentan con un espacio digno de habitabilidad.

Con respecto a la situación de los reclusorios femeniles, Feria (2013) señala que en México hay diez centros con capacidad para mil 564 mujeres, lo que representa únicamente el 8.5% de las mujeres recluidas. Esta carencia de instalaciones provoca marginación y así lo plantea el mismo autor en su obra “La reinserción social en México” (2013, p. 48):

La carencia de instalaciones provoca que la población femenil sea distribuida en los demás centros penitenciarios denominados mixtos. En dichos lugares, las mujeres son alojadas en secciones o pabellones marginalizados e improvisados con altas tasas de hacinamiento- en ocasiones incluso su estancia se reduce a un cuarto bajo las escaleras o a una sección dentro del área varonil-.

Así, dentro de estos centros de reclusión penal, no solo se violenta lo estipulado en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que establece la separación entre hombres y mujeres, sino también se descuida a grupos en situación de vulnerabilidad que requieren una atención adecuada y particular, como son: las mujeres embarazadas, de la tercera edad o con alguna discapacidad física y mental que están encarceladas en México.

Los presos son las personas encarceladas, que se han visto excluidos de manera consciente e intencionada de la sociedad, por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad y los valores socialmente aceptados. Asimismo, el término encarcelamiento se refiere “a la reclusión de un individuo en prisión, que se presume o se comprobó que ha cometido un delito” (ABC, 2016). En este aspecto, Wacquant (1999) señala que la cárcel es el lugar en el cual terminan aquellas personas que, en su mayoría, no han tenido educación, trabajo, salud y ningún tipo de garantía que los convierte en seres proclives a la exclusión, la marginalidad y la violencia.

Aunque la cárcel legalmente se considera justificada y tiene por objetivo mantener en cautiverio a quienes no han respetado la ley establecida por una sociedad, no debe llevar consigo una privación adicional de los derechos civiles, entre los que destaca

el derecho a la educación. En este aspecto, El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en su resolución del 24 de mayo de 1990 (p. 3) recomendó que “todos los reclusos debían gozar de acceso a la educación, con inclusión de programas de alfabetización, educación básica, formación profesional, actividades creadoras, religiosas y culturales, educación física y deportes, educación social, enseñanza superior y servicios de bibliotecas”.

En esta misma asamblea, la ONU (1990) destacó entre los principios básicos “crear condiciones que permitan a los reclusos realizar actividades laborales remuneradas y útiles que faciliten su reinserción en el mercado laboral del país y ello les permita contribuir al sustento económico de su familia”.

De esta manera, el proceso educativo constituye un elemento primordial en el tratamiento de los y las reclusas, ya que les aporta la instrucción que la mayoría de ellos no tuvieron en libertad y les facilita su reincorporación a la sociedad, al tiempo que les permite reflexionar sobre su proceder delictivo, así como la conveniencia de un comportamiento socialmente aceptado. En este orden de ideas se insiste que “la educación es la herramienta adecuada para lograr un proceso formativo susceptible de producir cambios en las actitudes de los presos” (Scarfó et al., 2002, p. 300), por lo que la enseñanza que reciba el interno y la interna durante el tiempo que permanecen privados de su libertad debe formar parte del programa integral de su reinserción social.

Sin embargo, la situación de los derechos humanos de los y las internas en los centros penitenciarios de México presenta graves problemas estructurales, pues la mayoría de los centros no están en condiciones de cumplir con lo dispuesto en el artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016, p. 42) que establece:

Los gobiernos de la Federación y los Estados organizarán el sistema penal y se sustentará en el respeto a los derechos humanos, la capacitación para el trabajo, la salud, el deporte y la educación como medios para la rehabilitación social del sentenciado. Las mujeres compurgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto.

Con base en este mandato constitucional, la capacitación para el trabajo, la educación, la salud y el deporte son factores esenciales para lograr un cambio en la actitud del interno y la interna, y evitar con ello su reincidencia. Además, la prisión debe garantizar en todo momento la seguridad de los y las sentenciadas, así como las condiciones para una vida digna; sin embargo, y de acuerdo con el Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP, 2015) esto no se cumple en la mayoría de los reclusorios en México, ya que detectó que:

Un problema reiterativo en 65 centros penitenciarios estatales y federales de México es la sobrepoblación y la falta de oportunidades, ya que la mayoría de los y las reclusas no tienen las condiciones para realizar actividades educativas, laborales y deportivas,

lo que refleja, entre otras cosas, el deficiente desarrollo de la industria penitenciaria (DNSP, 2015).

Una incidencia frecuente en los centros penitenciarios de México es la falta de actividades laborales y de capacitación para el trabajo, así como educativas y deportivas (DNSP, 2015). Desde el año 2010, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (p. 2) ha insistido que las instalaciones educativas en los centros de reclusión no permiten cumplir con la enseñanza que se imparte a los internos, “no cuentan con aulas o las que existen se encuentran en mal estado; tampoco hay mobiliario suficiente ni el material didáctico que se requiere”.

En sus diagnósticos, la CNDH ha reiterado que “las condiciones estructurales en que se encuentran los espacios destinados a la realización de talleres son inadecuados, sin herramientas ni el material necesario para su funcionamiento, además de que las medidas de seguridad y la distribución de espacios no son los apropiados para realizar esas actividades” (2010, p. 2).

En el análisis de las condiciones de los centros penitenciarios en México, merece especial atención el caso de las mujeres en reclusión, ya que son un grupo vulnerable que requiere de atención especializada en función de las características propias de su sexo. Además, “la mayoría de las mujeres encarceladas provienen de sectores socialmente desfavorecidos y que permanece encarcelada por delitos que son comunes a personas que han padecido maltrato, carecen de poder y han sido violentadas la mayor parte de sus vidas” (Martínez, Carabaza y Hernández, 2008, p. 3).

Sobre esta misma problemática (Azaola, 1996) destaca en su estudio que las mujeres reclusas en México tienen menos acceso al servicio médico y a los programas de educación y el trabajo; además, las oportunidades laborales disponibles para ellas suelen reforzar estereotipos de género. Alrededor del 96% de ellas son madres y a menudo son las únicas responsables de sus hijas e hijos, ya sea porque eran madres solteras antes de ser detenidas o por haber sufrido el abandono del padre de las y los hijos después del encarcelamiento (INMUJERES, 2002, citado en DOF, 2014, p. 23).

Uno de los principales derechos de las mujeres reclusas en centros penitenciarios se refiere al respeto de su dignidad, sin embargo y de acuerdo al DNSP (2015) las instalaciones de algunos reclusorios pertenecientes a 18 entidades de México entre las que destaca Sinaloa, no reúnen las medidas necesarias para mantenerlos adecuadamente y cumplir con los servicios de enseñanza y salud que se deben proporcionar a las internas, lo que constituye la violación a lo dispuesto en el artículo 19, último párrafo, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016, p. 43) que establece que toda persona que está en la cárcel debe ser tratada como ser humano “Todo mal tratamiento en la aprehensión o en las prisiones, toda molestia que se infiera sin motivo legal, toda gabela o contribución, en las cárceles, son abusos que serán corregidos por las leyes y reprimidos por las autoridades”.

Los reclusorios de Sinaloa

Con respecto a la situación de los centros penitenciarios de Sinaloa, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos a través del Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria (DNSP, 2015) dio a conocer que los penales de Sinaloa se encuentran reprobados con una calificación estatal de 5.65, cuando la media nacional fue de 6.21. Durante la supervisión anual (2015), la CNDH recomendó a las autoridades penitenciarias de Sinaloa prestar atención a las siguientes deficiencias detectadas: sobrepoblación, hacinamiento, condiciones inadecuadas en equipamiento e higiene del área médica, deficiencias en la alimentación y las actividades educativas. Entre los aspectos positivos la CNDH observó una apropiada atención a los adultos mayores, a personas con discapacidad física y/o psicosocial, a los internos pertenecientes a la diversidad sexual y a los programas para la prevención de adicciones y desintoxicación voluntaria.

En este contexto, el gobierno de Sinaloa en el Plan Estatal de Desarrollo (2011-2016, p. 55) reconoce que “no cuenta con la infraestructura y recursos para rehabilitar a los internos, lo que obstruye su adecuada capacitación y reinserción a la sociedad”. Al respecto, el presidente de México, Enrique Peña Nieto ha reconocido que los objetivos del sistema penitenciario no se cumplen, lo que hace necesario modernizar y reconstruir dicho sistema con base en objetivos claros de rehabilitación para desalentar la comisión de nuevas faltas (Vargas, 2013).

En el caso específico de Sinaloa, el estado cuenta con tres centros de prisión para mujeres ubicados en los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome. Según datos de la Secretaría de Seguridad Pública de Sinaloa (SSPS, 2016) estos centros penitenciarios albergan a 243 mujeres procesadas por delito del fuero común y federal que tienen problemas y obstáculos para estudiar y acceder a los servicios de salud.

Considerando los factores educativos adversos del contexto femenino carcelario, se hace necesaria la implementación de acciones destinadas a hacer efectivo el acatamiento de sus derechos asentados en los artículos 3º, 18 y 19 de la Constitución Política Mexicana que rigen el derecho a la educación y el marco jurídico del sistema penitenciario en México fundamentado en el respeto a los derechos humanos.

Para las casi 250 mujeres que actualmente purgan una pena o están en prisión en el estado de Sinaloa, el respeto al derecho a su educación se convierte en un instrumento concreto para la transformación individual, les proporciona las herramientas para seguir capacitándose, a fin de que cuando salgan de prisión, ello les ayude a construir un mejor futuro y mejore las condiciones para su reincorporación a la sociedad. De esta manera, la presente investigación representa

un esfuerzo por estudiar la situación educativa de la población femenina recluida en los centros penitenciarios de Sinaloa y que sus resultados o recomendaciones sirvan para mejorar las condiciones educativas de las mujeres privadas de su libertad y con ello puedan construir un proyecto de vida que les permita su inclusión a la sociedad, evite la reincidencia a los centros penales y ayude a disminuir la violencia en Sinaloa.

Delimitación

El contexto de esta investigación se llevó a cabo en los centros penitenciarios de los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome del estado de Sinaloa, en donde se realizó una entrevista en profundidad a 20 reclusas en el mes de mayo del año 2016.

El universo y la muestra

El universo de estudio de esta investigación estuvo conformado por 20 mujeres que se encuentran presas en Sinaloa. La muestra de estudio se determinó en forma intencional o basada en criterios “considerados necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas con los fines que persigue la investigación” (Martínez, 2006, p. 12) obteniendo mediante la inclusión un grupo típico de estudio. En este caso se seleccionaron para entrevistar a 20 reclusas de los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome del estado de Sinaloa que se consideraron informantes claves, caracterizadas por ser personas conocedoras de la situación y problemática del reclusorio, algunas de ellas cuentan con grado académico de licenciatura y mostraron disposición para entablar la conversación.

Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación fue cualitativo y siguiendo los principios de Taylor y Bodgan (1987) se realizó una entrevista en profundidad a 20 mujeres recluidas en los centros penitenciarios de los municipios de Culiacán, Mazatlán y Ahome del estado de Sinaloa, a fin de conocer el estado que guarda el proceso educativo en sus respectivos reclusorios. La entrevista se realizó cara a cara entre la investigadora y cada una de las reclusas.

La voz de las mujeres presas en Sinaloa. Sus proyectos, obstáculos y necesidades educativas

A fin de conocer la situación educativa de las mujeres recluidas en los centros penitenciarios de Sinaloa, en la Tabla 1 se muestra de manera organizada el nivel educativo, tiempo en prisión y el tipo de delito por el que están presas las mujeres entrevistadas:

Tabla 1. Relación entre escolaridad y tipo de delito de las mujeres presas en Sinaloa

Mujeres	Nivel educativo	Tiempo en prisión en años	Tipo de delito
1	Primaria	3	Contra la salud
2	Primaria	1	Robo
3	Primaria	2	Homicidio doloso
4	Primaria	3	Secuestro
5	Secundaria	3	Corrupción de menores
6	Primaria	2	Contra la salud
7	Primaria	3	Contra la salud
8	Secundaria	5	Contra la salud
9	Secundaria	1	Homicidio culposo
10	Secundaria	6	Contra la salud
11	Preparatoria	1	Contra la salud
12	Preparatoria	3	Contra la salud
13	Preparatoria	5	Robo
14	Profesional	0.3	Contra la salud
15	Profesional	10	Homicidio doloso
16	Profesional	0.5	Robo
17	Profesional	3	Contra la salud
18	Profesional	1	Contra la salud
19	Profesional	3	Contra la salud
20	Profesional	1	Robo

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al análisis con los datos anteriores de la Tabla 1, se puede observar que la mayoría de las mujeres entrevistadas están presas por delitos contra la salud (55 por ciento), pero este tipo de transgresión a la ley, contrario a lo que se piensa afecta tanto a las que tienen baja y alta instrucción educativa.

Para el análisis cualitativo, se presenta a continuación una parte de los resultados de las conversaciones con las mujeres presas en Sinaloa, protegiendo el anonimato de ellas y dividida en cuatro categorías: La opinión sobre el proceso de enseñanza que reciben en su centro penitenciario, necesidades educativas, problemática para estudiar en su contexto carcelario y la importancia que le dan a la educación en su proyecto de vida. La organización y jerarquización de las entrevistas se dividió en tres bloques: Las que cursan o cursaron la primaria, las que estudian o ya concluyeron la secundaria y/o preparatoria, y las que ostentan ya un grado de licenciatura, a fin de analizar en tres niveles el contexto educativo de las reclusas.

1. Estudió la primaria, tengo tres años presa por delito contra la salud, aún no sé leer, ni escribir; apenas me acaban de apuntar para estudiar. Como no sé de letras,

solamente estudio repostería y me gusta mucho, la maestra nos tiene paciencia y nos apoya en todo lo que puede. Algunas veces tengo problemas para comprar el material. Cuando salga libre, le haré pasteles a toda mi familia para atenderlos y demostrarles mi amor.

2. Estudié hasta el cuarto año de primaria, tengo un año tres meses presa por delito de robo. Cada día me levanto con el ánimo de aprender algo nuevo y tomo las clases hasta donde el dinero me alcanza. Me gustan las clases de repostería y corte y confección, las maestras son buenas, platican con nosotras y nos comprenden. Con lo que aprenda aquí voy a coser ajeno, es algo que yo puedo hacer en mi casa, sin salir fuera y disfrutar mi hogar y la compañía de mi familia que tanto extraño.
3. Estudié hasta el cuarto año de primaria, tengo dos años y un mes presa por el delito de homicidio. Actualmente tomo curso de deshilado, bordado y cultura de belleza, además me gusta mucho el deporte, actualmente practico el softbol y volibol. El problema del deporte, aquí en el reclusorio, es que no es constante. Cuando salga libre quiero trabajar muy duro para ayudar a mis hijos y consentir a mis nietos. Con lo aprendido aquí, pienso hacer trabajos de belleza y bordado para ganar algún dinerito.
4. Actualmente estudio la primaria aquí en el reclusorio con los maestros del ISEA, tengo tres años presa por el delito de secuestro. También he tomado cursos de belleza, manualidad y los de psicología, los maestros son muy buenos, pero mi gran problema es que no tengo dinero para pagar el material. Yo era taxista y cuando salga libre me voy a dedicar a la venta de muebles y artículos elaborados con lo que he aprendido aquí, en la cárcel.
5. Estudié hasta la primaria y tengo tres años presa por el delito de corrupción de menores. Actualmente estudio la secundaria con unos maestros que vienen del ISEA, también voy a los cursos de belleza. La clase que más me gusta es la de matemáticas... - ¿Sabe algo? -Siempre se me han dado. Me gustaría mucho tomar clases de inglés. Yo seguiré aprendiendo todo lo que se pueda, ya que cuando salga libre quiero poner una empresa y para ello necesito estudiar mucho.
6. Estudié la primaria, tengo dos años con dos meses presa por el delito contra la salud. La clase que más me gusta es la de psicología, ya que sufro de estrés y las pláticas del curso me han ayudado mucho, también tomo la clase de belleza, desde siempre me ha gustado y cuando salga libre me gustaría mucho poner un negocio en mi casa para ayudar con el gasto.
7. Estudio la primaria aquí en reclusorio, estoy presa acusada por el delito contra la salud. Todas las clases me gustan, pero me inscribo en las que no me cuestan dinero, ya que mi familia no me puede apoyar con mucho y la verdad, yo prefiero que el poco dinero se los den a mis hijos que están allá afuera. Cuando salga libre trataré de corregir mi vida y que el desespero por la falta de dinero no me orille a volver a delinquir.

Aunque la educación es considerada uno de los factores primordiales para la reinserción social y de acuerdo con los estudios de la UNESCO (2008) se ha comprobado que “puede aumentar en más de un 80% las posibilidades de rehabilitación y resocialización”, las mujeres presas entrevistadas en Sinaloa que actualmente estudian la primaria, externaron tener problemas económicos para solventar el costo del material de los cursos, los cuales tienen un carácter técnico, con actividades estereotipadas como corte y confección, repostería, cultura de belleza. Al respecto Azaola (1996) señala que “los programas de educación y trabajo suelen reforzar estereotipos de género”, que reproducen una segmentación ocupacional tradicional y dejan de lado actividades como carpintería y electricidad que son mejor pagadas y que deberían ser incluidas dentro de la opción educativa en los reclusorios femeninos.

8. Estudié hasta el segundo año de secundaria, tengo cinco años presa acusada contra daños a la salud. Soy indígena y por lo tanto cuando llegué aquí, casi no entendía nada. Hoy tomo las clases, pero a veces no puedo asistir porque estoy enferma y me agarra la depresión. Yo le pongo ganas a la clase de repostería, pues cuando salga libre quiero hacer pasteles para vender, pues ya ve, oiga que “de algo tiene que vivir uno”.
9. Estudié la secundaria en el ISEA, aquí en las instalaciones del reclusorio, tengo un año cinco meses presa porque atropellé a una persona. También tomo las clases de costura, bisutería y repostería, pero a veces tengo problema con el dinero y me limito mucho. A mí me gustaría que nos apoyaran con el material y ya no tener ese mortifico. Espero aprender mucho aquí, para cuando salga libre, trabajar en todo lo que se pueda para ayudar a salir adelante a mis tres hijos.
10. Estudié la primaria y secundaria aquí en la cárcel, tengo seis años y dos meses presa por el delito de tráfico de drogas. Las clases son muy bonitas, a mí en lo personal me encanta la de pintura, pero a veces no tengo para comprar el material. Ya no seguí estudiando por un trámite tonto, ya que las autoridades no me pueden dar a mí el certificado de secundaria, yo soy de Chiapas, no tengo familia aquí y pues nunca nadie me pudo recoger ese documento. Cuando salga libre, pondré una carnicería en mi pueblo, allá no hay, y mis hijos ya me prometieron que me van apoyar.
11. Estudié la preparatoria, tengo un año y dos meses presa por delito del transporte de droga, tomo clases de belleza y deporte, mis maestros son excelentes y mi problema es el económico, ya que no tengo dinero para comprar el material para estudiar. A mí me gustaría tener una beca y con ello comprar el material que utilizamos en los talleres. Yo por ejemplo no tomo las clases de bisutería porque no tengo el dinero para comprar lo que necesitamos y pues ni modo que la maestra me lo regale. Al recobrar mi libertad quiero vivir, eso y nada más.
12. Estudié la preparatoria, tengo tres años con tres meses presa por el delito de venta y comercio de drogas. Tomo las clases de belleza y les pongo muchas ganas, ya que pienso que en eso podría trabajar cuando salga libre y poner un salón de belleza en mi casa que me permita ganar dinero y estar cerca de mi familia. No creo que estudie la licenciatura, ¿cómo? y ¿para qué? si con mi antecedente penal, ya nadie me querrá dar trabajo.
13. Estudié la preparatoria, tengo cinco años presa por el delito de robo, aquí las clases están muy bien, las maestras son amables y hacen su mejor esfuerzo. Las que estuvimos mal somos nosotras por violar la ley y ahora estamos pagando las consecuencias. Siempre he tomado la clase de belleza y sí me gustaría cambiarle, ya que las que tenemos mucho tiempo presas, nos aburre la misma clase, aunque, le repito, la clase está muy bien, el problema es que hay que cambiarle y ofrecer otras opciones.

En el caso de las reclusas entrevistadas que estudian la secundaria o que ya concluyeron el nivel de educación media superior, entre los obstáculos para seguir estudiando destacan “el trámite administrativo” el cual establece que solamente un familiar podrá recibir el certificado que acredita la educación básica concluida -situación que afecta a las mujeres presas en Sinaloa que son de otros estados de la república mexicana y no cuentan con algún integrante de su familia que les recoja su constancia de estudios- y quienes además expresaron sentirse violentadas con este trámite “tonto”, como algunas le llaman.

El índice de mujeres presas en México ha aumentado en un 100% en la última década (Azaola, 1996), pero no así, el enfoque de igualdad de género que debería

prevalecer en las políticas educativas de los centros penitenciarios femeninos, como el caso de los reclusorios de mujeres en Sinaloa, donde sigue prevaleciendo la implementación frecuente de cursos “estereotipados” como cultura de belleza, repostería y corte y confección, los cuales tienden a ser repetitivos y con falta de interés para las mujeres que tienen varios años en prisión y quienes demandan la necesidad de otro tipo de cursos como carpintería y electricidad.

14. Soy Ingeniera Industrial y tengo cuatro meses presa por tráfico de drogas, yo ya estudié, pero aquí en el reclusorio necesito apuntarme en alguna clase para entretenerme un poco y que me lo tomen en cuenta para mi buena conducta. Yo tomo la clase de bisutería, no es nada extraordinario, pero me puede ayudar a trabajar cuando salga libre, porque en mi carrera, con el antecedente penal, quién sabe si me vayan a dar trabajo. En fin estoy preparada para todo.
15. Soy Licenciada en Derecho y tengo diez años presa por el delito de homicidio. Tengo mucho tiempo presa, por lo que he tenido tiempo para tomar todo tipo de cursos, yo soy de la generación que hace cuatro años se les dio la oportunidad de estudiar la licenciatura en derecho aquí en el reclusorio, fue una gran experiencia. Cuando salga libre me gustaría mucho ejercer mi carrera, de hecho siempre he pensado que si hubiera estudiado antes no estuviera aquí. La educación te da conocimiento y armas para defenderte en la vida, no solamente te permite ganar dinero. Ahorita yo asesoro a mis compañeras en su proceso legal y me dicen que les ha servido mucho mis consejos. En derecho aprendí a ser la mejor defensora de mí misma.
16. Soy Licenciada en Educación Escolar y tengo siete meses presa acusada por robo de vehículo. Yo tomo las clases de terapia en psicología para que me ayuden a sobrellevar mi situación aquí en la cárcel. No tengo muchas opciones para estudiar, pero a mí me gustaría que me dieran clases de inglés y yo darles la clase con trabajo de “fomi” a mis compañeras reclusas, ya que es muy barato y estaría al alcance de muchas de ellas. Cuando salga libre quiero recuperar mi plaza de maestra, porque soy inocente y quiero trabajar para lo que estudié, de a gratis no me quemé las pestañas estudiando todas las noches.
17. Soy Técnica en Enfermería y tengo tres años presa condenada por el delito de transporte de droga. Tomo las clases de psicología y bisutería para cumplir con algo aquí y que me ayuden a entender lo que estoy viviendo. Tengo mi carrera técnica y cuando salga libre trabajaré en mi casa, inyectando y poniendo sueros, porque con mi antecedente penal, creo que ya no conseguiré trabajo.
18. Soy Publicista, tengo un año y cinco meses presa por el delito de transporte de droga. Tomo todas las clases, pero algunas me gustaría que fueran más constantes y que las maestras no fallaran. No me gusta la clase de repostería porque me parece que es muy limitada, a mí en lo personal me gustaría que nos pusieran a cocinar como sushis para poner un negocio cuando salga libre. Pienso que el área de repostería es difícil competir, ya hay grandes empresas que tienen acaparado el negocio.
19. Soy Licenciada en Turismo y tengo tres años presa, sentenciada por delito contra la salud. Me gustaría que las clases de deporte fueran diarias y no solamente dos veces por semana; además, en mi caso, ya me enfadé de tomar las mismas clases: repostería, corte y confección, bisutería, que ya le cambien, por favor. Además, las maestras deben dar la clase como si fuéramos cualquier alumna y no darnos la rezaga de su vocación, ya que algunas de ellas se ven muy cansadas.
20. Estudié hasta el cuarto semestre de la carrera en Ciencias Políticas de la UAS, tengo un año con tres meses presa por el delito de robo a casa habitación. Aquí estudié todo lo que puedo, pero a mí me gustaría mucho que las autoridades me dieran la clase de yoga, considero que es barata y nos ayudaría a nuestra reflexión personal. En mi proyecto cuando salga libre está el terminar mi carrera, esa satisfacción nadie me la podrá negar.

La educación que se ofrece en los centros penitenciarios está dirigida a personas adultas, a quienes se les debe impartir clases con un tratamiento pedagógico atractivo- reflexivo y no como si fueran depósitos de información. Al respecto Freire (2005, p. 19) insistía en fomentar la concientización como eje central en el proceso educativo y “procurar dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en el que él se va redescubriendo, manifestando y configurando”. Entonces, la educación en las cárceles, no sólo debe cumplir con su función de proporcionar conocimientos y lograr la reinserción social a través de la capacitación para el trabajo; además, debe fomentar en las mujeres presas el espíritu libre, crítico y creativo que les ayude a ser mejores personas y más conscientes de su actuar, como es el caso de una de las entrevistadas quien aseguró que gracias a sus estudios de Licenciatura en Derecho que cursó dentro del penal de Sinaloa, hoy es más consciente de su proceder y “la mejor defensora de sí misma”.

CONCLUSIÓN

La educación es un derecho humano, sin embargo, en cualquier escenario social hay y siempre ha habido personas que no gozan de este mandato legislativo. En México, entre los grupos marginados y excluidos del artículo 3° constitucional se encuentran los y las reclusos, quienes se han visto despojados e ignorados en la sociedad por haber cometido delitos contra las personas, la propiedad o los valores sociales aceptados o dictados por un sistema político.

Se ha insistido que la privación temporal de las personas que han cometido un delito, no significa una respuesta suficiente para la solución de la delincuencia. Conscientes de esta realidad, algunos países, como Noruega (1993) y Suecia (1992) citados en UNESCO (1990, p. 22) han dictado disposiciones legislativas que especifican la importancia de la educación en los establecimientos penitenciarios como preparación para la reinserción en la sociedad, “en las que se exige que en las prisiones se lleven a cabo actividades tanto educacionales como culturales y que se preste a la educación la misma importancia que al trabajo” (UNESCO, 1990, p. 22). En este sentido, se reconoce a las personas encarceladas como uno de los sectores más vulnerables de la sociedad y que necesitan de políticas sociales integrales por parte del Estado que mejore sus oportunidades educativas para una reintegración con éxito a la sociedad.

La educación que se implementa en los centros penitenciarios presenta problemas y obstáculos para poder llevarlo a cabo y afecta con especial relevancia a la población compuesta por mujeres - quienes a pesar de que tienen los mismos derechos que los hombres para acceder a los programas educativos en los reclusorios- esta posibilidad se ve limitada, por ser las féminas un grupo vulnerable que requiere de atención especializada en función de las características propias de su género.

El objetivo de esta investigación fue conocer las necesidades y obstáculos que tienen para estudiar las mujeres presas en Sinaloa; y con base en los resultados de las entrevistas realizadas se puede concluir que la educación impartida en el sistema penitenciario de Sinaloa no responde a sus necesidades, ya que sólo ofrece a las reclusas programas educativos para el nivel básico (primaria y secundaria) y actualmente no reciben apoyo para acceder a estudios del nivel medio superior y superior. Además, la formación educativa es técnica con actividades “estereotipadas” como corte y confección, cultura de belleza y bordado que reproducen una segmentación ocupacional tradicional.

Un sentir general de las entrevistadas es la falta de dinero para adquirir el material de los cursos; ante ello demandan el apoyo de becas económicas por parte del gobierno del Estado. En el caso de las mujeres presas que ya cuentan con un título universitario, se observó que están reclusas por delitos contra la salud, robo y homicidio, lo que demuestra que la transgresión a la ley, contrario a lo que se piensa, afecta tanto a las mujeres que tienen baja y alta instrucción educativa.

Las mujeres presas con título profesional señalan que es difícil para ellas recuperar su trabajo o ejercer la profesión una vez que recuperen su libertad; lamentan que “el antecedente penal pese más que sus conocimientos”. Con respuestas amplias, estas mujeres profesionistas presas en Sinaloa consideran que las clases deben romper con la rutina, ser más atractivas y dirigidas a personas adultas en un contexto carcelario donde lo que sobra es la apatía, la desilusión y la monotonía que absorbe la energía y la vida de cada una de ellas.

Al margen de estas particularidades, se hace necesario apostar por la educación como el elemento esencial del régimen penitenciario de Sinaloa como base para el tratamiento de reinserción social de las mujeres reclusas en los penales. Para ello, la educación formal y la capacitación laboral debe ser un espacio diario de desarrollo personal con las condiciones necesarias para que las reclusas se sientan motivadas y con la formación adecuada que fomente su inclusión a la sociedad y sus comunidades una vez que sean liberadas. De tal manera, que no se vean los espacios de formación como una obligación o una estrategia para acumular puntos y reducir la condena, sino como un proyecto personal que ayuda a ser más críticas y libres de pensamiento a las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Azaola, E. (1996), *El delito de ser Mujer*, México: Plaza y Valdés.
- Censo Nacional de Gobierno, Seguridad Pública y Sistema Penitenciario Estatales (2014). México: INEGI.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2010). *Recomendación General Número 18 sobre la Situación de los Derechos Humanos de los internos en los Centros Penitenciarios de la República Mexicana*, México: CNDH.

- Comisión Nacional de Derechos Humanos (2015). *Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria*, México: CNDH.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). México: SISTA.
- Definición ABC, tu diccionario hecho fácil* (2016). Consultado el 20 de abril del 2016 en <http://www.definicionabc.com/general/educacion.php>.
- Diario Oficial de la Federación (2014). Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia 2014- 2018, México: Gobierno de la República [Documento en línea] Consulta el 21 de febrero del 2015 en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343087&fecha=30/04/2014
- Feria, G. (2013). *La reinserción social en México. El traslado internacional de sentenciados como método readaptatorio*, México: Flores.
- Flórez R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*, Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de lo oprimido*, México: Siglo Veintiuno.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa, síntesis conceptual*, Lima: UNMSM.
- Martínez, Carabaza y Hernández (2008). *Factores de riesgo predisponentes a la delincuencia en una población penal femenina*, en Enseñanza e Investigación en Psicología, volumen 12, N° 2 de Julio- Diciembre.
- Organización de las Naciones Unidas (1990). *La Educación Básica en los Establecimientos Penitenciarios*, Viena: Instituto de Educación de la UNESCO.
- Plan Estatal de Desarrollo (2011- 2016). Gobierno del estado de Sinaloa. [Documento en línea]. Consultado el 20 de febrero del 2015 <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Sinaloa/wo86956.pdf>
- Scarfó F., Inda M y Dapello M. (2002). *Formación en educación en contextos de privación de la libertad desde una perspectiva de Derechos Humanos*, Argentina: GESEC.
- Secretaría de Seguridad Pública de Sinaloa (SSPS; 2016). Datos proporcionados a través de solicitud por CEAIPES.
- Taylor, S. y Bodgan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
- UNESCO (2008). *Educación en prisiones en Latinoamérica, Derechos, Libertad y Ciudadanía*, Brasil: OEI.
- Vargas (2013). *Insta Peña Nieto a reconstruir el sistema penitenciario y rehabilitar a los reclusos*, La Jornada 23 de febrero del 2012, fecha de acceso el día 29 de mayo del 2016 en: <http://www.jornada.unam.mx/2012/02/23/politica/012n1pol>
- Wacquant, L. (1999). *“Las cárceles de la miseria”*, Paris, Éditions Liber Raisons d’agir.

Impacto del programa de intercambio estudiantil en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la UABC

María Isabel Reyes Pérez
Alma Adriana León Romero
María de Jesús Gallegos Santiago

INTRODUCCIÓN

La educación superior en la actualidad es un eslabón más en la globalización, por la necesidad de unificar e integrar el aprendizaje con base en la diversidad de características que puede constituir a un individuo mediante la cooperación y relación con otros. La movilidad estudiantil ofrece numerosos beneficios a los estudiantes que se deciden a vivir esta experiencia.

Esta modalidad de estudios es ofrecida por gran cantidad de universidades e instituciones educativas y “contribuye a que los estudiantes aprendan de otras culturas, idiomas, cultiven valores como la tolerancia, el respeto por otras culturas, mejoren sus posibilidades de empleo futuro, enriquezcan su formación profesional y el propio desarrollo personal” (UABC, 2013).

Mediante un intercambio estudiantil el alumno no solo se beneficia en lo que respecta a su formación académica, sino que a través de esta vivencia el alumno experimenta una serie de enseñanzas y aprendizajes que lo llevan a alcanzar una realización tanto en el ámbito personal como en el profesional. Es por eso, que aquí se expresa la importancia que tiene el intercambio estudiantil y cómo influye en el desarrollo académico, personal y profesional de los estudiantes.

SUSTENTACIÓN

Desarrollo académico del estudiante

El intercambio estudiantil influye de manera positiva en la formación académica, puesto que, durante dicho periodo formativo el estudiante adquiere aprendizajes nuevos y diferentes a los que recibe en su universidad de origen, los cuales complementan y mejoran los conocimientos previos del alumno.

De igual forma, en algunas universidades que los estudiantes seleccionan como destino, tienen modalidades de estudio diferentes a las que se trabajan en los lugares de origen, lo cual resulta complicado para los alumnos; en cuanto a esto Cordera y Santamaría (2008) afirman lo siguiente:

Las diferencias organizativas en cuanto a planes de estudio, a sistemas de calificación, a métodos de superación de las materias cursadas por los estudiantes, etc. son muy elevadas, aun entre las universidades de un mismo país. La situación es todavía más complicada cuando se trata de universidades de diferentes países (p.141).

Por otra parte, la importancia del intercambio estudiantil no solamente radica en el desarrollo académico adquirido, sino por el desarrollo personal que el estudiante logra durante su estadía en la universidad receptora.

Desarrollo personal del estudiante

Durante un intercambio el estudiante experimenta un crecimiento personal:

- Aumenta la autosuficiencia
- Desarrolla la independencia
- Manifiesta mayor madurez
- Socializa y convive con su entorno

Algunos estudiantes se dirigen hacia lugares donde no tienen familia, ni amistades y de acuerdo con Díaz (2012) “quien sale de su zona de confort en el seno familiar, se expone a un ambiente propicio para el aprendizaje de nuevas habilidades y competencias”.

Desarrollo profesional del estudiante

Según Valdivia (2009) “el intercambio estudiantil también ayuda a verificar cómo se aborda la propia profesión en otros lugares del mundo. En una sociedad globalizada, tener esta clase de experiencias es de gran utilidad para el futuro profesional”. Al respecto un intercambio estudiantil permite que:

- El estudiante conozca cómo es que se desempeña su profesión en diferentes escenarios.
- El alumno adquiera una perspectiva más amplia de los beneficios y aplicaciones de la carrera que estudia.

Según Díaz (2012), los alumnos serán capaces de desarrollarse mejor profesionalmente, tener mayores habilidades interculturales, se hallarán más comprometidos con su país y su sociedad, tendrán mayor tolerancia a la frustración y contarán con mayor sensibilidad hacia personas y grupos.

Metodología

Tipo de investigación

La investigación que aquí se presenta se realizó bajo el enfoque cuantitativo.

Pregunta de investigación

¿Cómo impacta en la vida académica, personal y profesional que los alumnos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa participen en el Programa de Intercambio Estudiantil?

Objetivo

Indagar cómo impacta en la vida académica, personal y profesional que los alumnos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (FPIE), participen en el Programa de Intercambio Estudiantil.

Muestra

Se tuvo como muestra de investigación a los alumnos (algunos de ellos ahora egresados) participantes en el programa de Intercambio Estudiantil, particularmente los que cursaron asignaturas durante uno o dos semestres. De 2007 a 2013 se contaba en la FPIE con la participación de 31 alumnos que participaron en el programa de intercambio estudiantil (14 a nivel nacional y 17 a nivel internacional), a los cuales se les envió vía correo electrónico el cuestionario correspondiente. De los 31 estudiantes contestaron 15, es decir, un 48%.

Técnicas e instrumentos para recabar la información

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la encuesta. El cuestionario se estructuró considerando los siguientes apartados: Datos de identificación, Desarrollo personal, Desarrollo académico, Desarrollo profesional.

Proceso para recabar la información

Una vez obtenida la información se diseñó una base de datos que con el apoyo del programa de cómputo SPSS versión 18, se capturó la información obtenida de la encuesta y posteriormente se generaron resultados para ser analizados.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Desarrollo personal

El cien por ciento de los alumnos encuestados que han participado en el programa de intercambio estudiantil considera que haber estado de intercambio promovió en ellos la práctica de valores.

De los valores más significativos que los alumnos consideran se enriqueció con su intercambio fue la responsabilidad con un 47%, le sigue la tolerancia con un 33%, después el compañerismo con un 13% y el respeto con un 7%.

Asimismo, un 87% considera que están totalmente de acuerdo que mediante dicha experiencia adquirieron conocimientos que ayudaron a su crecimiento personal, mientras que un 13% está de acuerdo.

El 80% de los alumnos encuestados están completamente de acuerdo en que el intercambio estudiantil impactó en sus relaciones interpersonales, mientras que el otro 20% está de acuerdo.

El 74% de los alumnos dicen que están totalmente de acuerdo en que después de tener la experiencia, sus familiares, amigos y personas cercanas son más valoradas de su parte; mientras que un 13% están de acuerdo y otro 13% son neutrales en su decisión.

Desarrollo académico

Con respecto a si los alumnos consideran el intercambio estudiantil como una oportunidad para ampliar su currículum, el 60% mencionó que está totalmente de acuerdo, un 20% está de acuerdo y otro 20% neutral en su decisión.

Un 53% de los alumnos que contestaron el cuestionario cree que los conocimientos adquiridos en la universidad destino realmente fortalecieron su formación académica, mientras que un 40% dice estar de acuerdo y un 7% se mantiene neutral.

Un 67% de los alumnos mencionan que después de la experiencia de participar en el programa de intercambio estudiantil, están totalmente de acuerdo en que son más hábiles y/o capaces de resolver problemas o situaciones no esperadas, mientras que un 27% dice que está de acuerdo y un 6% se mantiene neutral en su respuesta.

Un 67%, de los estudiantes que participaron en el programa de intercambio estudiantil institucional, consideran que esta acción los motivó a participar en eventos similares con el objetivo de mejorar su perfil profesional, mientras que un 20% dice que probablemente sí y un 13% se encuentran indecisos en su respuesta.

Desarrollo profesional

El 80% de los estudiantes y/o egresados que tuvieron experiencias de intercambio se encuentra trabajando actualmente, mientras que un 20% no.

De los encuestados que afirmaron contar con empleo, un 42% lo realiza de tiempo completo, un 8% por medio tiempo y un 50% por horas.

De los alumnos y/o egresados que mencionaron contar con empleo, el 27% dice que está totalmente de acuerdo en que haber participado en el programa de intercambio estudiantil le facilitó encontrar trabajo, mientras que un 60% está neutral en su respuesta y un 13% está en desacuerdo.

Por otra parte, un 87% dice que definitivamente sí considera que el haber participado en el programa de intercambio estudiantil contribuyó en su formación profesional, el 13% dice que probablemente sí.

Un 20% menciona que definitivamente sí influyó en su contratación en el empleo el poseer en su currículum asignaturas cursadas en otra universidad del país o del extranjero, un 40% dice que probablemente sí influyó, mientras que un 14% menciona que está indeciso en su respuesta, otro 13% que probablemente no y otro 13% que definitivamente no.

El 40% menciona que definitivamente sí, la experiencia de intercambio estudiantil modificó la perspectiva que tenía respecto a su campo laboral, mientras que un 33% dice que probablemente sí, un 7% menciona que está indeciso, el 13% que probablemente no y finalmente un 7% señala que definitivamente no.

Un 53% considera completamente verdadero, que esta experiencia le ayudó a ser más competitivo(a) dentro del ámbito laboral en el que se desempeña, mientras que el 34% considera verdadero y un 13% ni falso ni verdadero.

Finalmente se presentan los comentarios que realizaron los alumnos y/o egresados que han participado en el programa de intercambio estudiantil, los cuales hacen recomendaciones a los alumnos de la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa interesados en participar en dicho programa.

Los comentarios van enfocados a recomendarles a los alumnos que se vayan de intercambio y que aprovechen al máximo su estancia, porque es una experiencia que les deja muchos aprendizajes, no sólo los académicos; que organicen su estancia y que liberen con antelación el mayor número de créditos en la facultad, cerrando el comentario con que todo lo que hagan valdrá la pena; que esta experiencia les abre las puertas en otras partes del mundo. El verdadero reto es irse a un país en donde no se hable español y se recomienda que no se tenga miedo por esto, que todo es posible;

y que el intercambio fortalece los valores de responsabilidad, amistad, tolerancia, honestidad y respeto.

CONCLUSIONES

- Finalmente se puede decir que la internacionalización de los estudios ya no es optativa. Se ha convertido en una dimensión esencial del desarrollo de universidades en el ámbito competitivo en el que funcionan.
La internacionalización de los estudios, es la clave para la internacionalización para todos, ya que se obtienen destrezas relevantes que necesitan los egresados para el acceso laboral, tanto nacional como internacional (Haugh, 2010).
- La sociedad es la que se beneficia de la internacionalización educativa al proveerse de profesionales capaces de afrontar situaciones en el mundo real con una visión integral y con la capacidad de reconocer su conocimiento en la práctica.
- De acuerdo a los resultados obtenidos, los alumnos y/o egresados que participaron en el programa de intercambio estudiantil, coinciden en que esta experiencia fortaleció en gran parte áreas de su vida personal y académica, el desarrollo de habilidades y la adquisición de nuevos conocimientos.
- Particularmente en el aspecto personal manifiestan que han fortalecido los valores de responsabilidad y tolerancia, aumentó en la autosuficiencia y confianza en sí mismos.
- Esto es debido en parte a que, durante un intercambio estudiantil, aumenta la autosuficiencia, la independencia y la madurez del alumno.
- En la vida académica es notable el mejor desempeño académico, además de un creciente interés en mejorar su currículo y así mejorar sus posibilidades en el ámbito laboral.
- Cuando los estudiantes se enfrentan a estos tipos de cambios se ven presionados por las demandas de la nueva universidad en la que se encuentran estudiando, y ante estas exigencias los alumnos hacen un mayor esfuerzo para poder superar los obstáculos que se le presenten, de esta manera logran mayor capacidad y audacia para resolver dificultades académicas.
- En el aspecto profesional, los alumnos se reconocen como personas capaces de lograr las metas que se propongan, resolver problemas y tomar mejores decisiones.
- Un intercambio estudiantil permite que el estudiante conozca cómo es que se desempeña su profesión en diferentes escenarios. De igual modo, adquiere una perspectiva más amplia de los beneficios y aplicaciones que puede tener la carrera que se encuentre estudiando.
- El impacto que tienen los programas de movilidad es claramente favorable para el crecimiento de los alumnos, por lo cual este tipo de actividades son

altamente recomendables para los alumnos, la universidad y la sociedad en su conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

- Coordinación de Cooperación Internacional e Intercambio Académico (2013). *XXI Convocatoria del programa de intercambio estudiantil UABC. Periodo 2014-1*. Recuperado en: <http://www.uabc.mx/ccia/>
- Cordera C., R. & Santamaría A., R. (2008). *Internacionalización, autonomía y calidad de la educación superior: Elementos para la integración de América Latina y el Caribe*. Universidades, LVIII (37) 69-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37311274006>
- Díaz, E. (2012). *Los intercambios estudiantiles internacionales*. Recuperado de: <http://esquema.com.mx/los-intercambio-estudiantiles-internacionales/>
- Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa (2013). *Premio a la excelencia estudiantil 2013*. Recuperado en: http://pedagogia.mxl.uabc.mx/alumnos/Excelencia_Estudiantil/Conv_Excelencia_Estudiantil_2013.pdf
- Fernández, P. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. España. Recuperado de: http://www.fiesterra.com/mbe/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.asp
- Gacel, J. (s/f). *La internacionalización de las universidades mexicanas, políticas y estrategias institucionales*. Recuperado de: http://www.ses.unam.mx/curso2009/materiales/m6/LecturaComplementaria/M6_Complemetaria_Gacel.pdf
- Haugh, G. (2010). *La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea*. España: Madrid.
- UABC. (2013). 6to. *Encuentro de intercambio estudiantil*. Recuperado de: <http://www.ens.uabc.mx/ciia/encuentro/>
- Universidad Casa Grande. (2013). *Intercambio estudiantil*. Recuperado de: <http://www.casagrande.edu.ec/relaciones-internacionales/intercambio-estudiantil/>
- Valdivia, M. (2009). *Beneficios de estudiar un intercambio académico en el extranjero*. Recuperado de: <http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3914>

Investigación educativa, un enfoque desde la complejidad

José de Jesús Puga Olmedo
Claudia Adabella Cortés Valdivia

INTRODUCCIÓN

La investigación científica contiene desde su génesis la incertidumbre de lo que investiga, desde Bacon se ha cuestionado la veracidad del conocimiento científico, actualmente los resultados tautológicos han desgastado el principio de simplicidad aumentando la duda (Dunbar, 1995; y Maldonado, 2016). Actualmente la investigación educativa busca superar los fundamentos epistémicos cuantitativos y cualitativos insuficientes por sí solos para explicar la realidad compleja de los procesos de la educación (Zapata, 2005; Ballester y Colom, 2012).

Existen serias distensiones en el cómo se realiza la investigación educativa dentro de los paradigmas de los principios de la simplicidad y la complejidad (Maldonado, 2016). Es claro el rezago entre el avance científico y tecnológico con relación a la evolución de las sociedades humanas, la educación se encuentra a la zaga en las postrimerías del siglo XXI, y es impostergable la discusión y el análisis profundo del cómo se ha venido realizado la investigación educativa hasta el día de hoy (Frabboni y Pinto, 2013). Cualquier señalamiento a la investigación científica debe considerar las últimas teorías- frontera de las ciencias como son la mecánica cuántica, la teoría del caos, la lógica difusa, las matemáticas no lineales, la cibernética, la entropía, la neguentropía, los atractores y las teorías fractales (Fajardo y Ortíz, 2013).

Las ciencias de la educación deben tener como fundamento epistémico a las llamadas ciencias de la complejidad, toda investigación educativa deslindada de este enfoque corre el riesgo de dar respuestas tautológicas poco creativas, no originales y carentes de innovación (Maldonado, 2016).

Se entiende a la complejidad en sí misma como un tejido del latín *complexus* que significa integrar elementos disímbolos en un solo tejido, donde es planteada la contradicción de lo singular con lo plural, lo único con lo múltiple donde paradójicamente es elemento y unidad al mismo tiempo, el fenómeno completo e integrado con sus acciones, riesgos, cambios, transformaciones en todos los sentidos donde todo elemento es interactuante en una sola realidad, en la realidad tomada con incertidumbre como verdadera (Espejo, 2012).

El presente ensayo trae a la discusión en términos generales los temas álgidos en la epistemología de la investigación educativa actual, con fundamento en las ciencias

de la complejidad al presentar propuestas de mejoría heurística en la frontera del conocimiento.

SUSTENTACIÓN Y DISCUSIÓN

La ruptura epistémica con la investigación científica convencional la marcó Bourdieu, al señalar la superación de las dicotomías epistemológicas como la oposición entre objetivismo y subjetivismo, entre el relativismo y el absolutismo y entre lo cuantitativo y lo cualitativo (Bourdieu, 1999; citado por Ballester y Colom, 2012).

La primera tesis a ser discutida es la bivalencia ante el tercer número o tercera opción. Desde Aristóteles y los antiguos filósofos griegos hasta Descartes y Newton la idea del dualismo fundamentó a la ciencia positivista la cual se centró en la prevalencia del cierto o falso, verdadero o no verdadero, comprobado o no comprobado y excluyó otras posibilidades de explicación es decir la tercera opción (Maldonado, 2016).

La tercera opción es la natural de los procesos vivos pues significa la gradualidad de los procesos en una explicación más cercana a la realidad que un simple Sí o No. La bivalencia lleva de la mano al absolutismo que caracterizó al principio de simplicidad del paradigma positivista, reducir la realidad a la explicación más simple posible (Zapata, 2013).

El advenimiento de la Teoría de la relatividad derrumba la concepción del método científico como único y universal al plantearle a la Física Clásica el principio de incertidumbre de Heisenberg dando pie a la posibilidad de la incertidumbre del conocimiento ante las certezas que busca el paradigma de la simplicidad (Cox y Forshaw, 2013).

El relativismo ante el absolutismo científico es la segunda tesis de discusión en este ensayo, las verdades de la ciencia no son absolutas, son relativas; la universalidad de la ciencia en un extremo y en el otro el relativismo que cuestiona los principios científicos. El absolutismo y el relativismo requieren de un punto medio en la tensión, el cual se aborda desde una hermenéutica analógica, donde el análisis describe no uno de los dos extremos para explicar la realidad sino un punto medio en dicha tensión (Beuchot, 1998).

La propuesta desde la complejidad es esta tercera alternativa a la bipolaridad, no es el absolutismo ni el relativismo sino una escala gradual como gamma matemática de tonalidades de colores entre los dos extremos. El absolutismo trae la condición de la universalidad y con él la objetividad, el tercer tema de la discusión es la distensión objetividad-subjetividad.

La objetividad es la condición sine qua non de la crítica dentro de la tradición materialista, el reducto de la escuela de Frankfurt, uno de los postulados de la

modernidad, la distensión de que solo lo que es independiente del sujeto es real y existente (Ballester y Colom, 2012).

Las ciencias sociales pagaron su precio por tener este mismo origen en la objetividad de las ciencias naturales, sólo la antropología creció y se desarrolló independiente de esta objetividad, para ir introduciendo el concepto de la subjetividad como otra fuente para explicar la realidad social (Maldonado, 2016).

La subjetividad se mueve en dirección opuesta a la objetividad por lo tanto si la objetividad se asocia al principio de la simplicidad y la universalidad, la subjetividad es el campo mismo de la complejidad, esta complejidad es una interrelación de campos los cuales requieren no de una explicación sino de una interpretación constructivista (González, 2007). Considerar la subjetividad como una construcción interpretativa no excluye la lucha entre los opuestos, la superación de la misma la logra Bourdieu al clasificar en tres grados al conocimiento. El conocimiento del primer grado es el conocimiento del sentido común, el de segundo grado es el conocimiento que se investiga ya sea de forma objetiva o subjetiva y el de tercer grado es el conocimiento en sí mismo, es decir el conocimiento logrado y reflexivo (Ballester y Colom, 2012). Esta concepción es similar al teorema de Newman, donde se asegura que para tener el conocimiento es necesario además de la parte cognitiva y declarativa, el manejo habilidoso y los procesos reflexivos del mencionado conocimiento, no solo la reflexión del objeto sino la reflexión de la reflexión (Lonergan, 2008).

Los actos reflexivos son actos subjetivos es decir la subjetividad es parte de la realidad y lo objetivo y lo subjetivo es parte de una sola realidad. Por eso los fenómenos sociales deben ser llamados actos y no hechos, porque los actos son los realizados por las personas, por los sujetos (González, 2007).

La propuesta de este ensayo es superar la complejidad de la distensión objetivo-subjetivo no como extremos o dos polos, sino como una graduación de dos extremos, en un polo el objetivismo y en el otro el subjetivismo y entre ellos toda una escala gradual que parte en los dos sentidos de forma libre y corrediza.

La discusión de objetividad versus subjetividad es desgastante e inútil, la cuestión es dar cuenta de los límites finos y borrosos entre dos subsistemas de conjuntos como lo plantea la lógica difusa (Martín del Brío y Sanz, 2015). La subjetividad de los procesos intelectuales cerebrales se prolonga más allá de sus límites físicos en la objetividad externa representada por la cultura, en lo que ha dado por llamarse exocerebro (Bartra, 2014).

De forma física, visual y objetiva actualmente se pueden “ver” los pensamientos y ser comprobados por mapeos electromagnéticos cerebrales utilizando métodos de registro electrofisiológico, electroencefalograma, Potenciales Relacionados con Eventos (PRE), tomografía eléctrica cerebral y los métodos actuales en neuropsicología. Por lo tanto, desde la tecnología de las neurociencias actuales no

existe un límite preciso entre lo objetivo y lo subjetivo cuando pueden ser “leídos” los pensamientos (Silva, 2011). Además mediante este avance científico se comprueba físicamente (objetividad) la flexibilidad neuronal de millones de interconexiones sinápticas que corresponde efectivamente a pensamientos (subjetividad) y que existe una relación directa entre estos puentes de neurotransmisores bioquímicos con los actos sociales (Woolfolk, 2014).

Nunca como antes se es visible la relación directa entre lo biológico y lo social y lo social a lo biológico. Maldonado (2016) considera a las sociedades humanas como sistemas vivos al igual que los sistemas biológicos que nacen, crecen se reproducen y mueren, lo novedoso ahora es considerar a los procesos educativos como procesos biológicos. Por esto se plantea la realidad compleja la cual para su estudio requiere de la interdisciplina y la transdisciplina pues se trata de unidades de conocimiento, es decir, de sistemas de conocimiento (Nicolescu, 2009).

La conclusión a la discusión de la superación de la dicotomía objetividad-subjetividad es que ambas, de forma integral, forman un solo sistema de realidad y esta realidad no puede ser comprendida ni interpretada si falta alguno de sus componentes.

La cuarta tesis a ser discutida es la superación de la dicotomía cuantitativo-cualitativo, discusión que se sitúa al menos en tres posturas epistémicas: La primera postura es considerar a lo cuantitativo como contrario a lo cualitativo. En esta postura se prioriza un paradigma sobre otro de manera absoluta sin ninguna intención de comprensión o de interrelación entre ambos, esta visión a pesar de estar ubicada en el principio de simplicidad y haber permeado a la ciencia los últimos quinientos años, es fuerte actualmente y preconiza lo cuantitativo como negación de lo cualitativo o viceversa (Shaughnessy, Zenchmeister y Zechmeister, 2007; Albert, 2007; Salkind, 2012; y Medina y Díaz, 2013).

La segunda postura es la de complementariedad entre los estudios cuantitativos y cualitativos, es la que impregna con sentido pragmático los llamados estudios de investigación mixtos referidos por Hernández-Sampieri (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014).

Los autores del presente ensayo no comparten esta visión pragmática de Hernández-Sampieri (2014) porque en el fondo sus estudios mixtos, el cuantitativo y el cualitativo no son dos paradigmas epistémicos, sino dos métodos que pueden ser utilizados de forma indistinta. Donde se es más cuantitativo o más cualitativo según los métodos utilizados, entonces el método se convierte en lo más importante, más que lo que se investiga.

La tercera postura es en sí la superación de la dicotomía cuantitativo-cualitativo; ésta se logra en los métodos híbridos de Maldonado (2016) aquí la diferencia de la postura de Hernández-Sampieri (2014) si existe una nueva epistemología. Considerar lo cuantitativo y lo cualitativo como parte de una misma realidad de un mismo sistema donde las metodologías se someten a la necesidad de solución del

problema planteado, donde para ser resuelto pueden crearse métodos disímolos y originales. En esta propuesta es que existen multiplicidad de métodos y al mismo tiempo en la incertidumbre no existe uno en específico, se puede afirmar entonces que no hay método, o mejor aún que el método no es más importante que el problema (Ballester y Colom, 2012).

La superación de la dicotomía cuantitativo-cualitativo, consiste en considerar que no existe tal dicotomía, la metodología se diluye en aras de responder a un modelo teórico creativo que representa al problema complejo de una forma lúdica (Maldonado, 2016).

NUEVA PROPUESTA EPISTÉMICA

Históricamente la investigación científica se ha realizado desde dos principios epistemológicos: El deductivo, característica de los estudios cuantitativos hipotéticos deductivos y el inductivo, característica de los métodos cualitativos. Los actuales enfoques de la complejidad desde la necesidad de la resolución de problemas, presentan un tercer marco epistémico de cómo realizar la investigación científica.

La propuesta de investigación científica desde la complejidad es el modelamiento y la simulación. A diferencia de la epistemología de los métodos cuantitativos y cualitativos, aquí no existe el método, sino el problema.

El modelamiento y simulación en la complejidad no se considera un método por sí mismo, se fundamenta en la solución de problemas complejos, no a cualquier problema se le considera complejo.

Los problemas simples requieren soluciones simples, por lo tanto, los principios de simplicidad pueden seguir funcionando para este tipo de problemas, es decir a preguntas simples, soluciones simples puede continuar resolviéndose con los paradigmas cuantitativos y cualitativos, como hasta la fecha.

Un segundo orden de problemas: los complicados, son sumas de problemas y pueden ser resueltos con investigaciones cuantitativas, cualitativas e incluso mixtas.

Pero existe un tercer orden de problemas que por su propia naturaleza compleja no son lineales, son caóticos; por lo tanto, no son predecibles y no obedecen a un cuerpo disciplinar y su solución generalmente es interdisciplinaria o transdisciplinaria y requieren del modelamiento y la simulación.

La simulación consiste en un experimento “mental”, es decir, el gran obstáculo de la objetivación en ciencias sociales siempre fue la experimentación que, por razones éticas, históricas, culturales, etc. nunca ha sido posible como en un laboratorio.

El experimento por simulación es el creado por los sistemas computacionales donde existe un sinnúmero de posibilidades de solución. La simulación permite recrear la situación mediante un modelo teórico en un primer momento, como una fase creativa y lúdica. Por eso, esta propuesta se aleja de las soluciones tautológicas comunes en los modelos cuantitativos, pues tiende a la innovación.

La nueva propuesta investiga la solución del problema caótico, con base en la modelación, simulación y el experimento mental como un proceso sistémico. En la primera fase se construye el modelo teórico, en la segunda fase el modelo informacional, en la tercera fase el modelo computacional; y se concluye con la cuarta fase que consiste en la elaboración del modelo matemático, para resolver el problema planteado. Los procesos educativos denotan problemas caóticos y complejos (Ballester y Colom, 2012).

APORTES

Habría que preguntarse, ¿cómo los autores de este artículo han trabajado la propuesta de investigar desde la complejidad? Los autores de este trabajo han llevado a la práctica en diferentes grados de avance la nueva propuesta de la modelación y la simulación. Hasta el momento se ha logrado construir el modelo teórico para lograr aprendizajes significativos (Puga, 2016b).

A continuación se describe cómo se llegó a la construcción de dicho modelo. Se ha trabajado durante 13 años mediante un proceso de investigación-acción, en el desarrollo de habilidades del pensamiento en estudiantes universitarios logrando en la praxis y evaluaciones continuas, los siguientes descubrimientos:

- Desarrollar habilidades no es reproducir contenidos.
- Para fomentar habilidades se requiere de una metodología propia capaz de garantizar dichos desarrollos.
- Se ha logrado concretar en trece años de investigación, la metodología endógena de aprendizaje PUGAPRASTA para desarrollar el pensamiento sistemático, crítico, creativo, y complejo.
- Los procesos de desarrollar habilidades del pensamiento en los sujetos son procesos complejos: subjetivos, intersubjetivos y objetivos.
- Las investigaciones cuantitativas y evaluaciones realizadas hasta el momento, son eventos parcializados de la realidad.
- Los problemas de aprendizaje y de desarrollo de habilidades del pensamiento, requieren de una nueva base epistémica más allá de los paradigmas cuantitativos y cualitativos para ser resueltos.
- Se ha encontrado en el Modelamiento y la simulación del enfoque científico de la complejidad, una explicación sistémica al proceso de desarrollar habilidades y una posible respuesta a los problemas de aprendizaje.

Fases en la construcción de nuestro Modelo Teórico para lograr aprendizajes significativos desde la complejidad

Primera fase

Con base en los anteriores descubrimientos se ha trabajado la pregunta de investigación ¿Cómo lograr aprendizajes significativos mediante el desarrollo de habilidades del pensamiento? Se encuentra en el método PUGAPRASTA la primera fase del Modelo para construir aprendizajes significativos. El método aplica los procesos cognitivos y el aprendizaje del cerebro de forma inductiva y natural.

El método PUGAPRASTA es un método validado y ha sido presentado en varios foros internacionales (Puga, 2012, 2015 a y b, 2016 a y Puga y Cortés, 2014).

Segunda fase

Lograr el entendimiento de que el método PUGAPRASTA es la conformación estructural procedimental básica y subsidiaria de un modelo teórico que lo incluye. El método PUGAPRASTA desarrolla, en los estudiantes, los procesos cognitivos y emocionales del pensamiento sistemático desde la atención hasta la evaluación pasando por los diversos tipos de razonamientos hipotéticos, inferenciales y analógicos, entre otros.

Tercera fase

En la construcción del Modelo Teórico, se encontró en la conformación tridimensional de la estructura bioquímica de las proteínas, una analogía con el modelo para lograr aprendizajes significativos al utilizar como estrategia la simulación propia de los modelos complejos.

Comparar el proceso de lograr aprendizajes significativos como un sistema biológico tal como se comportan las proteínas donde la estructura primaria es el método PUGAPRASTA, la configuración helicoidal de los puentes de hidrógeno propios de la estructura secundaria de las proteínas, corresponden al sistema reticular complejo que hacen mención los autores (Morin, 2009, Espejo, 2012 y Maldonado, 2016).

La organización molecular terciaria de las proteínas, simulan en el modelo propuesto, a los procesos metacognitivos para llegar al aprendizaje significativo.

Por último, la estructura cuaternaria de las proteínas globulares en su forma esférica y envolvente es análoga a los sistemas de aprendizaje con relación a otros sistemas como lo es la cultura, el arte, el deporte, entre otros (Puga, 2016b).

CONCLUSIONES

Las antiguas dicotomías planteadas desde el inicio de la historia de la filosofía de las ciencias como la objetividad-subjetividad, absolutismo-relativismo y cuantitativo-cualitativo, no son polos extremos, sino desde la visión de la complejidad, son partes de un mismo sistema de conocimientos intrínsecamente relacionados.

La modelación y la simulación se constituyen en sí mismas, como un tercer método para realizar investigación educativa en contextos de problemas caóticos como son los propios de la educación que no son predictibles, son inesperados y se presentan en forma de crisis.

La nueva investigación educativa debe considerar este tercer método y evitar los resultados tautológicos. El enfoque de la complejidad tiende a borrar al objeto de estudio por su manejo interdisciplinario y centrarse más en el problema de investigación, donde no cualquier problema es considerado como complejo. Aplicando la modelación y la simulación propia de los modelos de investigación desde el enfoque de la complejidad, los autores del presente trabajo a través de 13 años de investigación han logrado construir el Modelo teórico para lograr Aprendizajes Significativos (MAS) partiendo de método endógenos como el Método PUGAPRASTA.

Faltaría conforme al enfoque de la modelación desde la complejidad, desarrollar a este modelo teórico sus modelos informacionales, computacionales y matemáticos correspondientes, que representen al problema de lograr aprendizajes significativos.

Por lo anterior es importante que las nuevas investigaciones educativas no se limiten a los paradigmas tradicionales cuantitativos y cualitativos, y considerar el enfoque investigativo desde la complejidad, donde los procesos educativos son sistemas integrales, fundamentándose más en la solución del problema que en la importancia del método.

BIBLIOGRAFÍA

- Bartra, R. (2014). *Antropología del Cerebro*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Ballester, L., y Colom, A. J. (2012). *Epistemología de la Ciencias Sociales y la Educación*. Valencia, España: Tirant Humanidades.
- Beuchot, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. (N. M. Matamoros, Ed.) *Revista de la UNAM* (13), 567-568.
- Cox, B., y Forshaw, J. (2013). *¿Por qué $E=mc^2$* . México, D.F.: Random House Mondadori, S.A. de C.V.
- Dunbar R (1995) *The Trouble with Science*. Faber and Faber. London ISBN 0-571-17448-5s

- Espejo, R. (2012). Algunos aspectos de la educación compleja. *Polis.Revista latinoamericana*, 1-12. Obtenido de <http://polis.revues.org/322>
- Fajardo, G., y Ortiz, A. (Marzo-abril de 2013). El enfoque de las ciencias de la complejidad en la administración de servicios de salud. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 51(2), 164-169.
- Frabboni, F., y Pinto, F. (2013). Complejidad y Pedagogía de la razón. En F. Frabboni, & F. Pinto, *Introducción a la Pedagogía General* (págs. 89-115). México,D.F.: Siglo XXI editores,S.A. de C.V.
- González, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad*. México,D.F.: Mc Graw- Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México,D.F.: McGraw-Hill,S.A.de C.V.
- Maldonado, C.E. (2016). Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas. Bogotá,D.C.,Colombia: Ediciones desde abajo.
- Martín del Brío,B. y Sanz,A.(2015). *Redes Neuronales y Sistemas Borrosos*.México,D.F.:Alfaomega Grupo Editor S.A. de C.V.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D.F. Editorial: GEDISA
- Nicolescu, B. (2009). *La transdisciplinariedad. Manifiesto.(versión en español)*. Hermosillo, Sonora, México: Multiversidad Mundo.
- Lonergan, B. (2008). *Conocimiento y aprendizaje*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- Puga, J. d. (2012).Método PUGAPRASTA en la formación de profesores en el nivel superior para la comprensión profunda de textos académicos. En *Memorias del 8º Congreso de Investigación Educativa. Investigación de la docencia y de la formación de profesionales de la educación*.p.96-104.Tepic,Nay,México: Universidad Autónoma de Nayarit
- Puga, J. (2015a). *Método de aprendizaje PUGAPRASTA. Metodología para desarrollar el pensamiento sistemático, crítico y complejo en procesos de aprendizajes colaborativos mediante la comprensión profunda de textos académicos*. Tepic, Nayarit, Mexico: Registro INDAUTOR 03-2015-0811101102500-01 Material inédito. Todos los derechos reservados.
- Puga, J. d. (2015b). *Aprendizajes significativos para desarrollar el pensamiento sistemático, crítico y complejo, en procesos colaborativos mediante la comprensión profunda de textos académicos*. Tepic, Nay, México: Registro INDAUTOR 03-2015-081110112000-01Material inédito, todos los derechos reservados.
- Puga, J. d. (2016a). El Método PUGAPRASTA en la construcción de ensayos académicos para desarrollar pensamiento crítico. "Universidad innovadora por un desarrollo humano sostenible".*Memorias X Congreso Internacional de Educación Universidad 2016 Cuba* . La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.

- Puga, J. d. (2016b) .Modelo para lograr aprendizajes significativos mediante el método PUGAPRASTA. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad MEXICOCUBANA.
- Puga, J. d., & Cortés, C. A.(2014). Desarrollo de habilidades del pensamiento, construcción del objeto de estudio a diez años de experiencia. *Memorias 9o. Congreso Internacional de Educación Universidad 2014 Cuba*. La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba.
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa*. México, D.F.: Pearson Educación de México, S.A de C.V.
- Zapata, O.(2005). *La aventura del pensamiento crítico*. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México, D.F.: Editorial Pax México.

El sentido de la tutoría en Chiapas: una práctica de formación de investigadores

Catalina López Ordoñez
Judith Naidorf

INTRODUCCIÓN

En México, a través de las políticas educativas, se ha venido insistiendo a las universidades e instituciones formativas elevar la calidad del posgrado, lo que ha implicado que en los programas doctorales de algunas instituciones busquen incorporarse al PNPC, ya que este padrón de calidad promovido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), proporciona a las instituciones educativas el reconocimiento público, como programas que alcanzan el más alto nivel de pertinencia y optimización de la formación de investigadores a través del acompañamiento tutorial, en un menor tiempo del que se venía realizando (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, 2015).

El Programa Nacional de Posgrado de Calidad (PNPC), incorpora el acompañamiento tutorial como criterio de formación de investigadores en los programas de posgrado, considerándolo como un eje indispensable, al mismo tiempo que coadyuve con la eficiencia terminal, ya que esto último es uno de los criterios de calidad. La tutoría ha sido pensada como una práctica fundamental y de las más relevantes en la formación de investigadores, ya que es a través de ella desde donde se sitúa la práctica y el trabajo académico con los alumnos, el cual contribuye a su formación como investigadores, de tal modo que se pueda atender las necesidades sociales desde la construcción de conocimiento (López y Farfán, 2005). De ahí que, el estudio que a continuación se presenta se instaló en el interés por comprender la incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores y colocar la mirada en el escenario institucional bajo el cual se desarrolla la práctica tutorial; todo ello como problema central.

Para este estudio se planteó como objetivo general: conocer y analizar la incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores y el escenario institucional bajo el cual se desarrolla la práctica tutorial entre sus actores (tutor-tutorado). Pensamos que lo anterior nos conduce a la posibilidad de analizar y vislumbrar las estrategias institucionales, individuales y colectivas que se construyen y desarrollan en la región de estudio.

La regulación de los posgrados y la formación de investigadores por la vía tutorial

Latinoamérica ha sido influenciada por factores internos que determinan las políticas de ciencia y tecnología, donde además se ha dejado ver la activa intervención de organismos internacionales, específicamente las Naciones Unidas, UNESCO, OEA e IDRC; quienes han definido la actuación de lo que se ha nombrado como: movimiento internacional para la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas del desarrollo, con el cual se promueve el desarrollo de las estructuras institucionales científicas y tecnológicas, contribuyendo en ello y a la construcción de conocimientos aplicables a la solución de problemas económicos y sociales, a través de la formación de capital humano en el posgrado.

Luchilo (2010), en uno de sus estudios alude que los instrumentos utilizados por la política de ciencias, tecnología y educación superior son, los programas de apoyo a la formación de posgrado de reconocida importancia, dispuestos a participar y contribuir con los programas desde las propias políticas institucionales, estos instrumentos organizan herramientas determinadas en un gran número de países del mundo. Se ha considerado que para el desarrollo de los posgrados en Iberoamérica, se ha tenido una marcada tendencia hacia la cooperación internacional de la mercantilización del servicio, la implementación de nuevas modalidades pedagógicas (virtuales, híbridas) y el desarrollo pensado como un nivel educativo más autónomo (Bartolini, 2013).

En la región Sur de México, específicamente en Chiapas durante los años noventa, en la mayoría de las universidades e instituciones de educación superior regional y estatal, prácticamente no se realizaba investigación educativa institucional (Castillo, 2009). Por lo que se ha considerado que en esta región existen grandes retos ya que “las necesidades de la sociedad chiapaneca en materia de educación son diversas y cada propuesta de formación responde a algunas de las demandas que pudieran derivarse del proceso enseñanza aprendizaje” (Castillo, 2009:10). De ahí la pertinencia de recuperar la perspectiva de Altbach, ya que señala que en la Universidad, la tarea del investigador se caracteriza por ser una función internamente muy heterogénea. “La disciplina, la especialidad, la organización y el rango en la carrera docente y de la investigación determinan de forma diferencial las condiciones de trabajo” (Altbach, 2005) en (Naidorf y Pérez, 2015:7); entre las características de la transformación del trabajo académico se destaca la diversificación de actividades y la especialización.

Se enfatiza el ascenso en la carrera académica además de las clásicas funciones de enseñar e investigar, se suman establecer vínculos regionales e internacionales, dirigir tesis de doctorado, conformar equipos de investigación, elaborar programas y proyectos, entre otras múltiples funciones (Musselin, 2007). Todo ello trae como consecuencia “que las prácticas y los procesos de formación de investigadores se vean limitados” (Moreno Bayardo, 2011:77). Por lo tanto, formar a un investigador por la vía tutorial es un reto académico difícil y complejo. No hay que olvidar que lo que

verdaderamente está en juego durante esa administración político-académica, “es justamente la vida académica de un centro o unidad de investigación” (Jasso y Sánchez, 2005:152) ya que en esa unidad se encuentran actores, condiciones institucionales y recursos; voluntad política, metas, políticas y programas.

La región estudiada: un acercamiento para su aprehensión

Esta exploración, se desarrolló en una región constituida por instituciones educativas, que ofrecen posgrados y que contemplan criterios y objetivos específicos que configuran el acompañamiento tutorial en la formación de investigadores en programas de calidad en Chiapas. Para delimitar el estudio se establecieron las áreas de interés en la búsqueda y el alcance, sin olvidar que la delimitación se desarrolló con relación al tiempo y el espacio planeado (Sabino, 1992). Por ello se pensó en abordar tres de las instituciones que ofrecen doctorados, éstas fueron: El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR), la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA).

Ruta metodológica que guía el estudio

Para el despliegue de la investigación se seleccionaron casos con características específicas, desde donde se ha considerado el estudio interpretativo fundamentado (Stake, 1999) basado en datos empíricos, se eligieron tres instituciones representativas para la formación de investigadores en Chiapas (UNACH, ECOSUR Y CESMECA). Estas instituciones se encuentran geográficamente ubicadas en el centro y en altos del estado de Chiapas. La investigación se construyó y desarrolló en un periodo de tres años.

Para las entrevistas se consideraron 13 estudiantes de posgrados (tutorados) con un mínimo de dos años en su proceso formativo, 8 docentes-investigadores (tutores) que participan en programas de doctorado y con un tiempo mínimo de experiencia de tres años fungiendo como director de tesis y 3 coordinadores (as) uno de cada programa que formó parte del estudio. El diseño que orientó la investigación fue desde una lógica secuencial, seguido de la construcción de categorías que permitió desarrollar el análisis y viabilizó el arribo a las conclusiones y dar cuenta de una realidad social.

Para ello se optó por desarrollar una de las tradiciones lingüísticas nombrada por Ryan y Bernard (2003) análisis del discurso; partiendo de una perspectiva sociológica se eligió el texto libre como fue la entrevista semi-estructurada, la cual fue grabada y luego transcrita de manera legible (Álvarez-Gayou, 2005; Miles y Huberman, 1994; Rubin y Rubin, 1995). La pregunta que orientó el estudio fue: ¿Bajo qué contexto y requerimientos de las políticas educativas se desarrolla la formación de investigadores y cuál es el escenario institucional en el que se desarrolla el

quehacer tutorial? El estudio discurre la pertinencia del desarrollo del enfoque cualitativo. Para la codificación de la información se construyeron y ordenaron las categorías que reunían las ideas y los conceptos clave expresados durante el trabajo de campo (Rubin y Rubin, 1995). Se designaron códigos como categorías complejas relacionadas con las preguntas de investigación, el proceso de codificación se desplegó de manera tradicional. Se consideró la coyuntura por conocer el sentido práctico y las voces de los actores para después posibilitar la elaboración de categorías propias para el desarrollo y construcción de la tesis, de las cuales dos de ellas se presentan en este trabajo, éstas son las siguientes:

Categorías de análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Escenario institucional bajo el cual se desarrolla la práctica tutorial entre sus actores (tutor y tutorado).

Estas categorías dieron origen al análisis, permitiendo la discusión para comprender el quehacer tutorial inserto en el campo científico o investigativo, entiéndase “campo científico como espacio objetivo de un juego donde se encuentran comprometidas posiciones científicas, se deduce que es inútil distinguir determinaciones propiamente científicas y determinaciones propiamente sociales de prácticas esencialmente sobre determinadas” (Bourdieu, 2000:15)

Chiapas: El análisis al contexto bajo el cual se desarrollan las prácticas tutoriales en instituciones que forman investigadores

Hemos arribado a la puerta de entrada para el desarrollo del análisis, retomando el marco con el cual se desarrollan los posgrados, bajo la premisa de los condicionamientos que las políticas educativas ejercen sobre las instituciones o centros educativos que forman investigadores en Chiapas. Los recortes de las entrevistas realizadas a los investigadores y estudiantes de UNACH, ECOSUR Y CESMECA serán nuestro elemento central para el despliegue del análisis debido a la importancia de la experiencia de dichos agentes, ya que de acuerdo con Bourdieu; son agentes que se encuentran “mediatizados por las relaciones que se establecen en el seno mismo del sistema, es decir, en el interior del campo intelectual y la competencia por la legitimidad cultural” (2002:14).

Incidencia de las políticas educativas en la formación de investigadores, Chiapas-México

En México las políticas educativas sufren cambios en cada administración gubernamental, lo que establece recurrentes cambios en las normas regidas por la ley de planeación, las cuales exigen que cada gobierno realice al inicio de su mandato un precepto nombrado Plan Nacional de Desarrollo. En ese documento son

considerados los logros que se pretenden alcanzar, las estrategias y las prioridades, además suman a esto, las responsabilidades, los recursos y el tiempo de ejecución, sin olvidar la coordinación y la evaluación de los resultados de dicho Plan. El Plan Nacional de Desarrollo entre otras cosas, coloca la especificidad de los programas a nivel nacional en materia educativa, fijando las políticas, mecanismos y acciones que serán concretadas en cada institución que promueva y desarrolle un programa formativo en cada nivel.

En Chiapas los actores que son parte de posgrado que forman investigadores, donde intervienen políticas de organismos regionales e internacionales, consideran que se ha discutido en algunas ocasiones la implementación de los programas pensados como nivel máximo de formación, ejecución y evaluación de la calidad, pero no se discute la existencia y la falta de evidencia en el impacto de éstos. De ahí que se cuestione ¿cuáles son las lógicas con las que se plantean las condiciones y prioridades de las políticas de los gobiernos actuales? Los recortes de las entrevistas realizadas a los investigadores y estudiantes de UNACH, CESMECA y ECOSUR serán los elementos centrales para la discusión de los cuestionamientos y el despliegue del análisis, debido a la importancia de la experiencia de dichos agentes, quienes se ven asumidos y consumidos en un proceso formativo de alto nivel, por lo que consideran que no es cuestionable el desarrollo del programa y tampoco las prácticas que ahí se recrean y construyen. Al respecto, esta es la opinión de algunos estudiantes y tutores de UNACH y ECOSUR:

Es importante recordar que el posgrado es el nivel máximo de aspiración en términos de la formación intelectual de una persona, pero pareciera que como es el grado máximo, no se cuestiona, no se ve a sí mismo, los propios investigadores cuestionamos muy poco su función actual (1ICOS-1).

Mi proceso de formación en este programa doctoral es como la culminación de mi formación que requiero o que necesito para tener un plus, una vez que yo termine y me dedique a hacer investigación, tendré el aval de un posgrado de calidad (3ECOS-1).

Los jóvenes estudiantes buscan en estos tiempos estar en un posgrado de calidad, porque contemplan la idea de tener probabilidades de encontrar empleo y ser competitivos si son egresados de un programa de calidad, por ejemplo del PNPC, esa es la idea que se les ha creado, pero yo como investigador cuestiono estos procesos, cuestiono la llamada calidad, porque desconozco si estamos atendiendo una realidad o a un imaginario (1INAC-2).

Desde estas consideraciones planteadas por doctorandos e investigadores que están inmersos en el campo investigativo, es pertinente pensar en el sentido que se construye a partir de políticas de organismo regionales e internacionales que, discuten la implementación de los programas pensados como nivel máximo de formación y la implementación y evaluación de la calidad de los mismos, pero no se discute la existencia y la falta de evidencia en el impacto que logra tener en términos de calidad. Desde este entendimiento cabe hacer la pregunta siguiente ¿cuáles son las lógicas con las que se plantean las condiciones y prioridades de las políticas de los gobiernos actuales?

Es relevante mencionar que existe la restricción de la formación de investigadores orientada a la participación de las universidades donde el eje central son los programas doctorales, pero están siendo limitados a la existencia de sus capacidades de investigación y de las normativas condicionantes de las políticas científicas. Lo que significa que los programas de doctorados orientados a la formación de investigadores necesitarían pensarse desde lo local para actuar globalmente. De ahí que, investigadores y estudiantes entrevistados expresen lo siguiente:

Recuerdo que antes éramos pocos los profesores que dábamos tutorías a los estudiantes durante la elaboración de sus tesis, venían los alumnos con nosotros porque casi ningún profesor quería dirigir tesis; después de que sale esto de la carrera docente y que te evalúan cuántas tesis diriges, todo mundo quiere dirigir tesis aunque no pertenezca al cuerpo académico, ni tenga investigación elaborada y entonces dirigir tesis es más fácil y conveniente (2INAC-2).

Los investigadores del SNI necesitan estudiantes; tener un estudiante graduado es agregar un plus en su actividad académica, es un plus que les reditúa monetariamente, o sea, podemos manejarnos como mercancía, tienes más estudiantes, tienes más ingresos; tienes más estudiantes incrementas tu posibilidad de tener más artículos científicos y disminuyes el riesgo de que te saquen o que te bajen de nivel en el SNI, entonces podemos limitarlo a un simple esquema mercantil para algunos investigadores (3ECOS-1).

Los investigadores que somos tutores tenemos compromisos con proyectos, publicaciones, peticiones que hay que atender porque además tenemos que cumplir con el CONACyT, (...) y diferentes tareas académicas como la docencia y compromisos externos a la institución que nos buscan como asesores o evaluados de proyectos; entonces como podrás ver para los estudiantes (tutorados) es un tiempo muy acotado que tiene que ser de calidad y pongo en duda que esto se logre (2ICOS-1).

La transformación del trabajo académico ha sido orientada por diversidad de actividades, de las que los profesores investigadores deben ser partícipes y rendir cuentas. Dentro de estas actividades encontramos la lucha por el ascenso en la carrera académica o lograr ser parte de Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y para ello es necesario cumplir con requisitos específicos, como la participación académica en procesos de formación de recursos humanos y labores docentes, además existen otros programas académicos dentro de los cuales están incorporados algunos profesores investigadores que también les solicitan tener funciones relacionadas con la enseñanza. Esto provoca que las condiciones institucionales pueden llegar a favorecer u obstaculizar la formación de investigadores; pero también se corre el riesgo que esta formación sea sumamente limitada debido a las exigencias que viven los académicos, por ejemplo: “la presión para que los académicos desempeñen múltiples funciones, la atención al cumplimiento de indicadores más que al seguimiento de los procesos de formación o la consideración de que basta ser un investigador reconocido para ser buen formador en doctorado” (Moreno Bayardo 2011:77). Estas son experiencias que se viven dentro del campo, las cuales son expresadas por estudiantes e investigadores de ECOSUR y CESMECA de la siguiente manera:

Los investigadores estamos sujetos a evaluaciones constantes por las instituciones y por el SNI, hay un cierto nivel de tensión entre nosotros y si el investigador está presionado o tenso, se lo puede pasar al estudiante (2ICOS1).

Para poder ser parte del campo científico, después de una carnicería, después de una competencia brutal, asimétrica, injusta y absurda debido a que las políticas que te avalan como investigador se reduce a ¿en qué institución hiciste tu posgrado? y ¿cuántas publicaciones tienes? y ahí es entrar a temas más profundos, en la ciencia... ¿cómo se mide el saber científico? (1ECOS-1).

Con algunos tutores sucede que no se toman en serio el trabajo con los estudiantes, sencillamente son puntos en el SNI y lo van supliendo como pueden (...) El tiempo para encontrarse con el tutor es complicado debido a que tienen que cumplir con requisitos en el SNI y todo este rollo, esa ha sido una razón por la que me mueva las fechas y horarios de las reuniones y como estudiante necesitamos entregar en tiempos específicos (4EMEC-3).

Este funcionamiento de los campos se rige de acuerdo con principios, los cuales son adquiridos por los agentes a través de una complejidad de procesos de socialización que logran hacer de dichos espacios, estructuras estructurantes; donde los sujetos incorporan en ellos conocimientos que les permite actuar, a la vez que contribuyen a estructurar y reestructurar el sentido del espacio y las relaciones sociales en las que se encuentran. De ahí que Bourdieu afirma “que los agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000:133). Lo antes planteado podemos tomarlo a consideración desde las experiencias de actores (tutores y tutorados) que participan en el campo y lo asumen de la siguiente manera:

Como investigadores tenemos que estar activos en el campo, estar siempre actualizándonos, publicando y además publicando no en cualquier parte, finalmente tenemos que buscar instituciones de prestigio porque si no, el SNI no te cuenta las publicaciones. También tenemos que hacer docencia y tutorías y bueno algunas cuestiones de gestión, apoyar en distintas actividades al programa, esto es necesario para mantenernos dentro del sistema de investigadores (3IMEC-3).

La coordinadora del programa es la encargada de hacernos llegar las demandas institucionales, para que los profesores–investigadores, cumplamos con lo necesario para permanecer en el padrón de validez del CONACyT, ya que este organismo es muy concreto en las exigencias que le realiza a las instituciones; por ejemplo, cumplir con la eficiencia terminal, que los alumnos se titulen como un criterio de calidad, eso es algo que nosotros tenemos que atender y estamos permanentemente preocupados para que se titulen y les cuesta hacerlo (1IMEC-3).

Sí, es necesario trabajar bajo los criterios de PNPC, los estudiantes tienen que seguir varias etapas: presentar un protocolo, ya sabemos los elementos debe tener un protocolo, eso en cualquier posgrado sobre todo si están en PNPC (...) no hay un programa que elaboren los estudiantes, que digan “con esto voy a avanzar este semestre” (3IMEC-3).

Yo creo que los programas de posgrado deberían ponerle más atención al proceso de formación durante su desarrollo, me da la impresión que se mira el antes y el después, ¿pero y el durante? (...) realizar más investigación respecto a ello, porque brindará un diagnóstico importante a la situación que se tiene en Chiapas y conocer si verdaderamente son de calidad de acuerdo a los criterios de PNPC (4EMEC-3).

Lo planteado hasta este momento nos permite argumentar que, no es menor considerar el campo como un espacio de constante disputa y pugna, debido a que se

mueve bajo estrategias y políticas de dominación. Verse en la necesidad de obtener el capital eficientemente, condiciona tanto al sujeto como a la institución a determinar-se en el orden de las posiciones jerárquicas, adherirse al juego y a adquirir los beneficios de este; pero se corre el riesgo de que durante esa búsqueda individual se pierda el sentido de comunidad que se busca desarrollar durante el acompañamiento a los estudiantes en su formación como investigadores, específicamente el acompañamiento tutorial.

Por otro lado, existe el deseo de los estudiantes, quienes pretenden dominar el oficio del investigador y ser parte del campo científico y para ello consideran prioridad pertenecer a programas avalados por el CONACyT, lo que significa ser parte de un programa de calidad, el cual les proporciona beneficios económicos o estatus académicos, debido a que los posgrados pertenecientes a los programas de calidad garantizan la formación como investigadores. A decir de los actores involucrados en estos procesos de formación, es prioridad que, durante el posgrado el estudiante sea acompañado por un comité tutorial orquestado por un tutor ya que de ello depende en gran parte que estos agentes puedan incidir en el campo científico. De ahí que Bourdieu considera que la lucha por la autoridad científica se refiere a una especie particular de capital social específico que “asegura un poder sobre los mecanismos constitutivos del campo y que puede ser reconvertido en otras especies de capital” (Bourdieu, 2000:18).

Escenario institucional bajo el cual se desarrolla la formación y práctica tutorial entre sus actores

El escenario político-académico de acuerdo con Jasso y Sánchez (2005), se encuentra permeado administrativamente por demandas que necesitan estar detalladas, articuladas y cuidadas por recursos humanos, físicos y financieros con la finalidad de lograr los objetivos pensados. De ahí que las instituciones que ofertan posgrados de calidad en Chiapas consideran menester, crear un sistema tutorial para formar investigadores, el cual es asumido como un sistema de administración político-académica debido al tejido del cual se entrelazan laboriosamente programas y calendarios que conducen al desarrollo de la tutoría y es entendido y vivido por sus actores como un proceso complejo por todo lo que tiene como antelación; esto último es abordado por investigadores y estudiantes de UNACH Y ECOSUR.

La institución es el conjunto de reglas y normas que rigen la interacción de los sujetos sociales, no olvidemos que en cada territorio se tejen relaciones sociales diversas o diferenciadas pese a tener un marco normativo formal igual, es como entendemos e incorporamos esas normas, nos olvidamos que tanto investigadores como estudiantes conformamos la estructura (3INAC-2).

La estructura institucional es la que marca las pautas; de alguna manera hay una especie de perversión porque el sistema me empuja a que yo tenga más estudiantes (tutorados), la institución exige que los titule en un tiempo determinado, pero como director de tesis el investigador recibe ciertos estímulos y se cumple institucionalmente con la eficiencia terminal ya que es un criterio de calidad (1ICOS-1).

A una escala macro en el sistema del país sucede que si tú quieres trabajar X línea de investigación no hay presupuesto, hay presupuesto sólo para las líneas de investigación que ya se encuentran constituidas(1ECOS-1).

El reto y la complejidad de lo anterior se encuentra en lograr atender una multiplicidad de efectos, que se generan con relación a las exigencias de un orden legitimador. Por un lado el programa debe funcionar bajo toda una gama de exigencias de tipo político-académicas y por otro lado debe saber organizar y orquestar elementos que garanticen la formación de investigadores y cumplan con las expectativas de una formación de calidad para el estado. Tales elementos en un programa de posgrado son: el sistema tutorial, comité tutorial y un régimen de investigación que promueva estrategias y técnicas para incorporar el *habitus* investigativo en los estudiantes (Jasso y Sánchez, 2005); sin embargo, algunos estudiantes de ECOSUR consideran poco probable llegar a estos saberes debido a lo siguiente.

Es completamente esencial, absolutamente relevante el acompañamiento tutorial, pero la dificultad no radica en creer que es esencial o no, creo que la dificultad de la tutoría está en la posibilidad que los directores de tesis tengan para dar un verdadero acompañamiento al estudiante, porque has de saber que los investigadores están con compromisos de cumplirle al CONACyT y así es en todo el país (1ECOS-1).

Cabe recuperar desde estas experiencias lo abordado por Carrasco, Baldivieso y Di Lorenzo, ellos señalan que en América Latina, la investigación educativa ha venido figurando un “conjunto de prácticas sociales que tienen lugar en contextos socio históricos y marcos políticos e institucionales que la condicionan y le dibujan perfiles específicos” (2016:3). Esto significa que el quehacer investigativo y el acompañamiento para formarse y ser parte del campo “está constitutivamente atravesada por racionalidades, intereses y peticiones de legitimidad diversas” Becher (2001) en Carrasco, *et. al.* (2016).

CONCLUSIONES

Durante la investigación desarrollada en instituciones chiapanecas, que forman investigadores y que se encuentran dentro del PNPC, se observó el grado en que los estudios de doctorado están siendo condicionados por una serie de normativas de políticas científicas y de financiamiento, con el afán de garantizar la calidad educativa. Por ello se asume que en las instituciones como UNACH, UNICACH y ECOSUR, a decir de los actores inmersos en los programas que, existen grandes retos y que la formación de investigadores y su relación con la productividad a nivel central de la región, tienen mucho que recorrer, ya que durante la investigación se logró identificar la existencia de condiciones institucionales que favorecen, limitan o reorientan la formación de investigadores.

Es debido a estas condiciones en las que se encuentran los profesores-investigadores de las tres instituciones abordadas, que se ve afectado el tiempo del

acompañamiento de los doctorandos y la práctica pedagógica que demanda, afectando la posibilidad de contribuir con una sólida formación de investigadores y la incorporación del *habitus* investigativo en los estudiantes. Además de que la administración política-académica demanda compromiso por parte de los participantes, es necesario recordar que esta tarea es fundamental para que la estructura pueda funcionar de forma articulada, detallada y cuidadosa con los “recursos humanos” (sic), físicos y financieros (Jasso y Sánchez, 2005). Es por ello que pensar en un sistema tutorial para formar investigadores, resulta pertinente, emergente y viable en Chiapas, en tanto administración política-académica debido al tejido del cual se entrelazan laboriosamente programas y calendarios que conducen al desarrollo dinámico de los agentes que participan en la tutoría.

Es necesario recordar que en el tránsito de la formación a través de un programa tutorial y durante la administración, lo que se encuentra en el medio es la vida académica de un agente o unidad de investigación (Jasso y Sánchez, 2005); ya que en esa unidad se encuentran actores, condiciones institucionales y recursos; voluntad política, metas, políticas y programas. De ahí la pertinencia de la contribución teórica de Boaventura de-Sousa Santos (2009), al considerar que para comprender una investigación, es suficiente con que se atienda bajo un paradigma dominante de hacer ciencia, el cual “brinda sus requisitos de objetividad, rigurosidad y protocolo claramente establecidos, los cuales hay que seguir al pie de la letra para obtener el grado o posgrado académico; en consecuencia la enseñanza de la metodología se limita a transmitir dichas reglas” (2009: 8).

Por otro lado, se pudo apreciar durante la indagación que, la posibilidad de transformar la práctica de formación y el desarrollo de investigadores no recaen solamente en las expectativas institucionales ya que están vinculadas también con intereses y formas de actuar individuales, además de la pertinencia y relevancia que tienen los recursos y los espacios disponibles para el desarrollo de los programas, que buena falta le hacen a los centros o instituciones que ofrecen posgrados en Chiapas, así como la inclusión de intereses ad hoc en las políticas institucionales. Es menester como bien lo menciona Jiménez (2010), considerar estos componentes que hacen tangibles la armonía entre la vinculación de la institución, la comunidad y sus culturas de formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Bartolini, A. (2013). *Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en ciencias de la educación y ciencias experimentales* (Tesis doctoral). 2016, junio, de Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Boaventura de Sousa, S. (2009). Un discurso sobre las ciencias. en Boaventura de Sousa Santos. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación*. México: Siglo XXI-CLACSO.

- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. & Passeron, J. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Carrasco, S., Baldivieso, S. & Di Lorenzo, L. (2016). El Concepto de habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 48, pp. 1-19. Sitio web: http://www.um.es/ead/red/48/selin_et_al.pdf.
- Castillo, G. (2009). *Interminables comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas*. 2016, junio, de Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz, México. Sitio web: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematic_a_11/ponencias/0799-F.pdf
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la “Agenda Educativa” en América Latina. *Educ. Soc.*, Campinas, 28, pp. 444-465.
- Jasso, E. y Sánchez, N. (2005). “La tutoría: prácticas y procesos de formación. Campo Científico y Formación en el Posgrado” en Martiniano Arredondo (coord.), Jesús Reynaga, Ada Méndez, Juan Manuel Piña, Claudia Pontón, Olivia Mireles y Elizabeth Jasso. *Procesos y prácticas de las ciencias experimentales de la UNAM*. México: CESUUNAM.
- Jiménez, S. (2010). *Las culturas de formación de investigadores de la educación en dos comunidades académicas de México*. 2016, Junio, de Colección Graduados, Serie Sociales y Humanidades, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México. Sitio web: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sin/13_Las_culturas_de_formacion_de_investigadores_de_la_educacion_en_dos_comunidades_academicas_de_Mexico.pdf
- López, O. & Farfán, F. (2005). La asesoría de tesis en el posgrado. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Hermosillo, Sonora, México.
- Luchilo, L. (2010). *Formación de posgrados en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impacto*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Miles, M. B. y Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moreno, B. M. (2011). *La formación de investigadores como elementos para la consolidación de la investigación en la universidad*. *Revista de la Educación Superior*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México, 40, pp. 59-78.
- Musselin, C. (2007). “The transformation of academic work; Facuss and análisis”. Berkeley, Center for Studies in Higher Education, University of Berkley.
- Naidorf, J. & Pérez, R. (2015). *Las condiciones de producción intelectual: de los académicos en Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Restrepo, B. (2007). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto: Documentos Académicos Consejo Nacional de Acreditación*.

- Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sabino, C. (1992). El proceso de investigación. Ed. Panapo, P. 216. Caracas.
- Stake, R. (1995, 1999 y 2005). Investigación con estudio de casos. Madrid, España: Morata.

Capacidades transversales del egresado de Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Nayarit

José Ramón Olivo Estrada
Carmelina Montaña Torres
Bernabé Ríos Nava

INTRODUCCIÓN

La formación de profesionistas universitarios enfrenta el reto en el proceso de emplearse, considerando particularmente los grandes cambios que están modificando las relaciones sociales; la sociedad del conocimiento, la dimensión sustentable y los procesos arbitrarios del mercado laboral, esto último se traduce en un creciente desempleo, en una reducción del salario.

Esta situación está determinando que el paso de la formación profesional al empleo sea todo desafío para el joven egresado, esto debe suponer la necesidad de asegurar que esta transición se vea fortalecida en el proceso educativo con la integración de habilidades transversales, es decir, no solo de la adquisición de contenidos disciplinares, sino que además deba recuperar capacidades lingüísticas, manejo de tecnologías, expresión oral y escrita, entre otras. Esta situación debe ser un reto para la institución educativa, considerando la necesidad de lograr la llamada formación para la transición.

El proceso de formación y su vigencia requiere integrar la recuperación del entorno en que se desarrolla el sujeto, siendo ésta una condición necesaria para darle sentido social y cultural a la formación, y posibilitar un proceso de vinculación de la actividad del profesionista con el desarrollo de la región.

El proceso de articulación del sistema académico de la institución con la situación del mercado de trabajo, es un evento que plantea retos para los egresados, que tienen que ver con: problemas de desempleo, exigencias cambiantes en los puestos de trabajo, altos niveles de competencia por cada vez menos espacios, mayores capacidades, entre otros; todo ello se lleva a cabo con cierta independencia entre el que ofrece su trabajo y el que lo demanda. Ante esta situación los egresados deben enfrentar ese reto haciendo evidente su instrumental adquirido en la universidad, junto con elementos logrados en su vida cotidiana como estudiantes, como sujetos inmersos en las problemáticas sociales, como trabajadores, que puedan apoyar ese periodo de transición, y quizá en corto tiempo lograr estabilidad en su empleo.

Esta circunstancia que muestra problemas para el egresado, debe ser tratada como parte de la responsabilidad de la institución, cuando se deberá en un primer momento construir el diagnóstico integral, que dé cuenta de tal problema, y en el

siguiente estructurar con otros actores que están participando de forma directa o indirecta, un frente de políticas que posibiliten que el tránsito hacia el ámbito del trabajo sea más ligero.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA

Es la formación para el individuo un requerimiento existencial, es un proceso de la vida cotidiana, que favorece las relaciones sociales, (García, 2006) pero también las individuales, es por ello que el proceso de formación es una trayectoria histórica que tiene un sustrato cultural. Esto supone, que la formación está en el ambiente del individuo, cuando esto se hace consciente deviene un sujeto que reconoce su referencia de origen y desarrollo.

El proceso de formación que se lleva en la institución de educación superior, es una función social y cultural, ya que implica el desarrollo y creación de significados, que acompañan a la práctica social, es así que en la formación se presenta la recreación de la misma y por tanto de la propia cultura. Por ello se entiende que este desarrollo del individuo es integral, de acuerdo a esto, Honore (1980) describe una dinámica que refleja quizá la esencia misma del concepto en Sánchez, L. (2008): la formación puede ser concebida como una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad.

Este proceso que se realiza en la formación en el ámbito de la universidad, debe de recuperar la dimensión cultural e histórica, lo que objetive el trabajo de la institución y que por su sentido disciplinar pero envuelto en esta perspectiva de lo cotidiano, lleve al proceso al nivel de una vinculación social de la actividad académica que legitime a la misma formación, de acuerdo a ello, se puede entender que la función de vinculación con la sociedad, no es una función prescriptiva, sino es un conjunto de acciones que se sustentan en el proceso de formación con la identidad cultural.

Esta consideración pedagógica no instrumental, no positiva, establece como necesidad, por un lado, establecerse en la comprensión, en la interpretación de la práctica educativa y de los individuos que en ella participan; así por tanto se establece como exigencia observar la acción de la formación como un objeto de investigación con todo lo que ello implica, y por el otro recuperar con esta perspectiva la práctica social del individuo (Olivo, 2010). En el análisis que se debe hacer tanto del proceso de formación, como del propio sujeto que participa en él, es necesario establecer las condiciones de observación de lo que manifiesta en el desarrollo de su práctica social, es decir, que tal estudio no está acotado solo al ámbito del proceso áulico, sino a la trascendencia de su entorno laboral, ya que es aquí donde el proceso académico de la institución cobra el sentido social, y es en este contexto en el que se recupera el sentido de pertenencia del sujeto que se integra a las acciones de formación.

Estos desafíos de la formación de sujetos, se muestran como una exigencia que se enfrentan haciendo evidente su instrumental adquirido en la universidad, junto con elementos logrados en su vida cotidiana como estudiantes, como sujetos inmersos en las problemáticas sociales, como trabajadores; con estas herramientas deberán resolver esta condición de transición entre “la finalización de su periodo formativo en la institución y el inicio de su actividad como profesionista”. Es así que en este tránsito se lleva comúnmente otro proceso de formación llamado de transición, el cual normalmente lo enfrentan los mismos egresados la margen de cualquier apoyo institucional, lo que conlleva a situaciones de precarización laboral, o una muestra de excedente de cualificación ya que realizan actividades que requieren una baja exigencia de nivel profesional, pero en particular debido principalmente por la escasa formación de habilidades transversales que no fueron desarrolladas en su proceso en la institución educativa.

Esta situación está determinando que los sistemas de educación y formación deben ofrecer la mezcla adecuada de cualificaciones, en particular de capacidades de: abstracción análisis y síntesis, liderazgo, habilidad en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, habilidad administrativa, capacidad de investigación, habilidades interpersonales (relacionarte con las personas), capacidad creativa, valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad, entre otras. Todo ello para garantizar que los jóvenes que han obtenido su titulación posean las cualificaciones y las competencias necesarias para lograr una transición rápida y adecuada al empleo (UE, 2011).

Es así que la integración de una serie de capacidades específicas que apoye al egresado a enfrentar el reto del empleo, se le llama “formación de transición”, cuyo propósito es darle un carácter formativo al espacio de transición, o —en otras palabras— convertir al espacio de transición en una “transición formativa”, y su objetivo es mejorar la empleabilidad del egresado, pero enmarcada en una buena afirmación ocupacional (Ramírez, 2001). Así, en la perspectiva de esta formación que previene las condiciones de una transformación constante en el mundo del trabajo, donde se le proporciona al egresado mejores herramientas, es importante considerar la situación de articulación de la educación superior con el empleo, la cual debe confirmar las exigencias del trabajo y los requerimientos del proceso de transición.

En específico estas capacidades transversales en el área de la salud, se muestran con exigencia a partir de lo específico de la práctica, cuando Gil Martín (2013) afirma que los estudiantes deberían ser capaces de: Apreciar el valor de los equipos humanos numerosos y multidisciplinarios y aprender a trabajar en su seno con provecho. Adquirir conciencia de las limitaciones de cada quien y del campo de especialización científico-técnico propio, sabiendo acudir con agilidad al asesoramiento experto de otros especialistas; comprender y respetar las opiniones y actitudes ajenas (de cualquier índole), aprendiendo a conciliarlas cuanto sea preciso con las propias en beneficio de los objetivos comunes.

Se reconoce que una formación tradicional ubicada solo en la transmisión de conocimientos y de habilidades prácticas, deprecia un proceso integral que incluya competencias específicas y genéricas-transversales para cualquier función que se cumpla frente a los usuarios. En el caso de la formación de profesionistas del área de la salud, la exigencia de este nuevo perfil influye en adoptar actitudes preventivas y no solo técnico instrumentales. De acuerdo a Salazar, B., Frenz, P., Valdivia, M. & Hurtado, A. (2013), las competencias importantes son entre otras, los riesgos y problemas derivados de la actividad (saber), capacidad de trabajar en equipos multidisciplinares (saber hacer), y poseer ética profesional, independencia e imparcialidad (saber ser, estar). Esto implica que en especial entre los profesionales de la salud es importante la adquisición de este tipo de competencias.

Considerar la formación de profesionales, como uno de los ejes de este problema y su proceso de vinculación con la estructura del mercado de trabajo, tiene la necesidad de comprender que la situación de la educación superior en México ha pasado por procesos de crecimiento, lo que ha provocado problemas en la formación, por tanto, se reconoce en lo general, que la matrícula a partir de los setentas se incrementó, lo que hasta la actualidad está presente, la creciente demanda de espacios está requiriendo infraestructura, y número mayor de profesores. Dicha situación se ha resuelto por medio de contrataciones masivas y con cierto desorden, lo que está afectando de manera negativa los procesos académicos y de formación de profesionistas.

Esta problemática se define en lo general como una condición de calidad en los procesos educativos, a esto se le asocia la deficiente preparación de un sector de profesores, falta de incentivos y el deterioro de las condiciones económicas del académico, esto se expresa en la deficiente preparación de los estudiantes, el desinterés y la falta de condiciones para desempeñar sus actividades.

Las instituciones educativas además de dar cabida a una población demandante, tienen el reto de ajustar sus tareas a las necesidades de los mercados profesionales cambiantes y a los requerimientos del desarrollo científico y tecnológico.

La situación de la evidente desvinculación del sistema educativo específicamente de la formación profesional, está provocando problemas en la satisfacción de la demanda de recursos calificados, provocando por lo mismo problemas agudos en el empleo de este sector social, lo anterior se viene expresando en la subutilización real de profesionistas, cuando se subemplean en actividades que requieren una menor calificación. Aunque por otro lado, se reconoce la expansión de la oferta laboral, lo que significa que estos excedentes de fuerza de trabajo debe enfrentar una de tres opciones: a) se mantiene desempleada en forma abierta b) se emplea en el sector formal o en actividades de autoempleo, o c) si las opciones anteriores no son alcanzables o sostenibles, pueden optar por la migración (Pérez, 2012). En el estudio se analizan elementos como: salarios, calificación, tipo de contratación,

competencias adquiridas en la institución o en el trabajo, procesos de incorporación al trabajo, entre otros factores de la relación de los egresados y la dinámica del empleo.

Es una exigencia de esta investigación dar cuenta de cuestionamientos de origen macro: ¿cómo se ha manifestado en análisis internacionales la relación entre formación profesional, educación superior y empleo?, ¿qué variables influyen en la modificación de las competencias adquiridas en la formación profesional de los egresados? ¿qué lecciones se pueden tomar para construir estrategias orientadas a la generación de círculos virtuosos entre educación y empleo, que permitan contribuir al desarrollo económico y social? Todo ello, está definiendo el logro de objetivos, como: caracterizar las condiciones económicas del estado de Nayarit y la influencia en la situación del empleo de profesionistas formados en la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN); identificar el perfil a partir de los indicadores educativos de la UAN, que nos permita entender la situación de la estructura formativa de nuestra institución; conocer los sectores económicos y la ocupación en donde están ubicados nuestros profesionistas; identificar las trayectorias laborales de los egresados de las diferentes licenciaturas.

Metodología

En esta investigación, se integró información de diferentes bases de datos de dependencias oficiales, además se recuperó de documentos de la institución y de otros artículos de investigación que analizan el fenómeno. Se aplicaron encuestas a los egresados en sus lugares de trabajo, considerando para ello diferentes periodos de egreso desde 1980 hasta 2005, la cantidad de encuestados se determinó principalmente por las condiciones de acceso a ellos, ya que es complicado encontrar en la región a egresados de estas diferentes generaciones, lo que implicó que la mayor cantidad (aproximadamente el 70%) de encuestados corresponden a los tres últimos periodos. En el estudio incluyó datos de egresados de 18 carreras de las diferentes áreas, se aplicaron un total de 114 encuestas a egresados.

El perfil de la muestra de encuestados de las diferentes carreras agrupadas por áreas en la universidad, revela que el 51% eran egresados de económico administrativas, de ciencias de la salud un 25%, de ciencias biológico agropecuarias con un 11%, en cuanto ciencias sociales y humanidades un 9% y solo el 4% egresaron de ciencias básicas e ingenierías. La mayor proporción está en el área económico administrativas y en ciencias de la salud, tiene correspondencia con la estructura económica de las diferentes regiones del estado, por lo que se tiene una mayor oferta de empleos, siendo este un factor importante en la tendencia de elección de las carreras profesionales que estudia la población en el estado.

En específico la composición del área de Ciencias de la Salud de la muestra de egresados, está distribuida en un 35% de enfermería, de odontología son el 28%, de medicina con el 20% y químico farmacobiólogo (QFB) el 17% (estas carreras del

área se ofrecen en todo el periodo de análisis, aunque QFB solo corresponde a los últimos dos).

Para la obtención de la información se aplicó muestreo no probabilístico, se caracteriza por no conocerse la probabilidad de que una unidad quede incluida en una muestra, estimaciones; el desarrollo depende del juicio personal del investigador, debe decidir de manera arbitraria qué elementos va a incluir en la muestra; siendo que las muestras pueden producir estimados de las características de la población.

La elección de los sujetos no depende de que todos tienen la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores; (Hernández, Fernández, & Baptista, 1997), el proceso de aplicación y desarrollo del trabajo de las encuestas se realizó con la técnica de bola de nieve para el muestreo que selecciona al azar un grupo inicial de entrevistados, posteriormente se pide a los participantes que identifiquen a otros que pertenecen a la población meta de interés, los entrevistados subsecuentes se eligen con base en las referencias o información que proporcionan los entrevistados iniciales, este proceso se lleva a cabo de forma progresiva (Salamanca & Martin-Crespo 2007).

En el equipo de trabajo se diseñó un cuestionario, el cual integró datos sobre: referencias sociodemográficas, empleo anterior, posterior al egreso, y el actual (actividades, número de empleados, tipo empresa, salario...), competencias profesionales. Esta última variable se recupera en el presente estudio, en particular las capacidades transversales que tienen un importante significado para los profesionales de la salud.

El proceso de investigación del problema tiene que ver con la elaboración del diagnóstico, donde nos muestre las condiciones del desarrollo laboral del egresado y cómo ello puede determinar las trayectorias laborales; a partir de ello, si se trata de reconocer la situación de esta problemática, es importante revisar las implicaciones y el significado de lo que es la realización del diagnóstico.

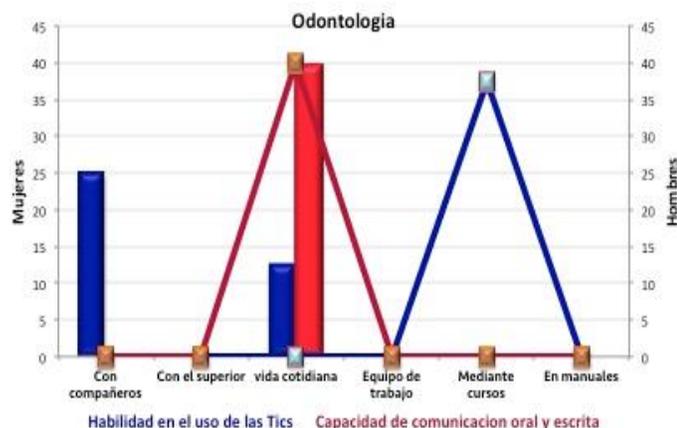
El proceso de diagnóstico busca orientar la recopilación de la información haciendo uso de diversos métodos: deductivo, inductivo, analítico, comparativo, etc., según el caso, asimismo requiere de instrumentos como las guías de observación, encuestas, entrevistas, escalas de actitudes, cuestionarios. En Vallejos (2008), la información que tengamos que acopiar sería de acuerdo a las características del objeto de estudio, es decir, sería de naturaleza descriptiva, del comportamiento de las variables en el contexto del fenómeno, se trata de un diagnóstico descriptivo.

El desarrollo del diagnóstico en el caso de esta investigación, nos explica cómo se recuperan testimonios de los egresados en su actividad de trabajo respecto a su evolución o trayectoria laboral (comportamiento pasado del objeto), lo cual se compara con su actual situación.

RESULTADOS Y HALLAZGOS

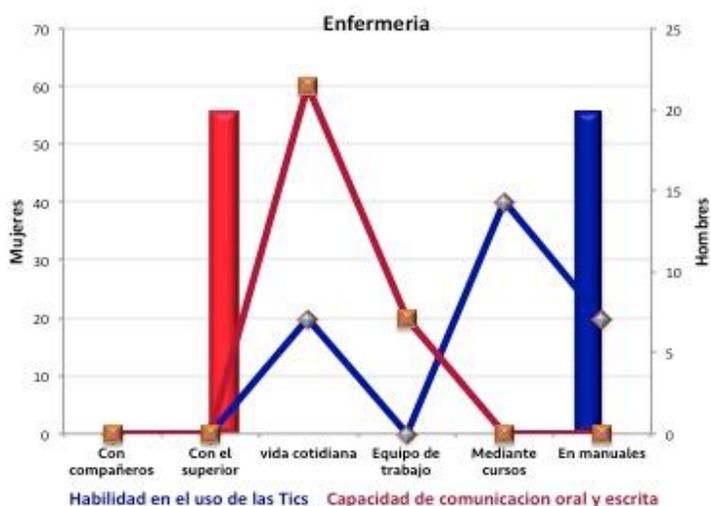
En este apartado se muestran algunos productos de la investigación, derivados del análisis de los testimonios de los egresados desde la perspectiva del propio profesional instalado en su actividad laboral, especialmente egresados del área de Ciencias de la Salud.

Gráfica 1 capacidades y sus ámbitos de adquisición respecto al género en Odontología.



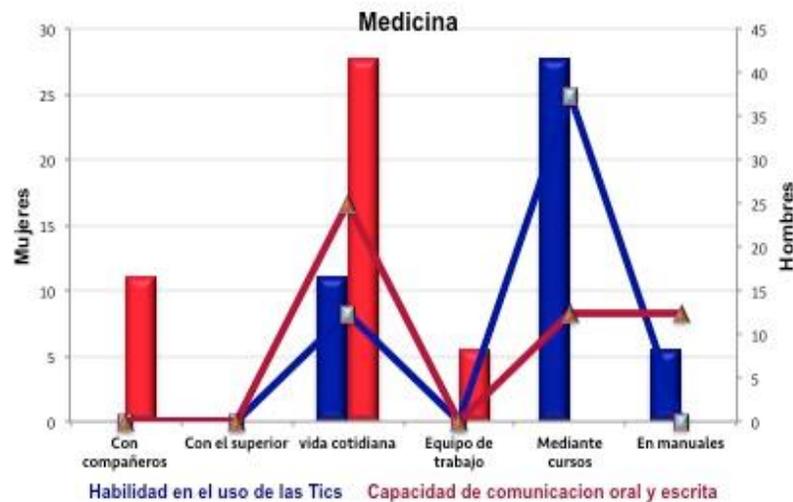
Se muestra en la gráfica 1 que los egresados de odontología, aproximadamente el 40% de ellos integraron la capacidad de comunicación oral y escrita actividades extra- laborales (en lo cotidiano); en cuanto a la habilidad para el uso de las Tics ellas la adquirieron en un 37%, por medio de cursos, aunque ellos un poco menos (25%) con el apoyo de sus compañeros. Esto significa que la adquisición de ambas capacidades, se adquirieron en acciones al margen de lo laboral.

Gráfica 2 capacidades y sus ámbitos de adquisición respecto al género en Enfermería.



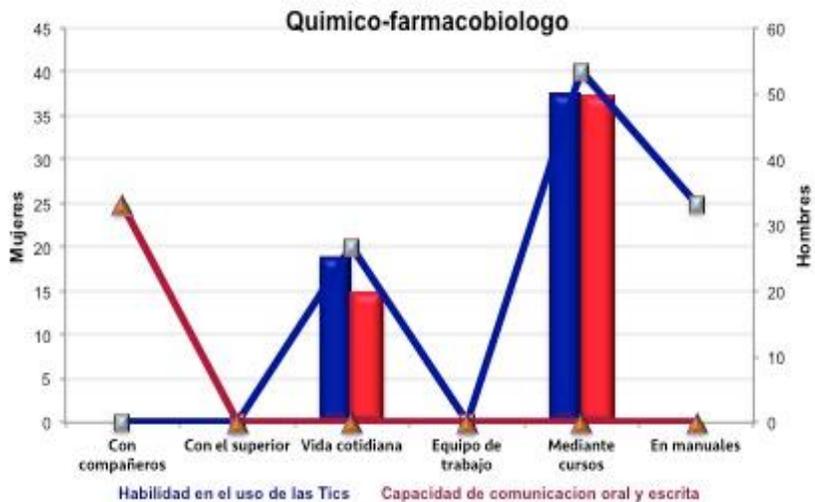
En la gráfica 2, muestra que la capacidad de comunicación oral y escrita en ellas es la más significativa (60%) y menos en ellos (20%), en las primeras la forma de adquisición se evidenció en tareas cotidianas (al margen del trabajo), en cuanto a lo que desarrollaron con el apoyo de su superior; respecto a la habilidad en el manejo de las tic ellas (40 y 20%) la asimilaron asistiendo a cursos y en acciones cotidianas y en ellos (20%) se adquirieron estudiando en manuales. En suma, lo significativo es que las enfermeras han variado sus ámbitos de adquisición, para aprender el uso de las tic en los cursos y la comunicación en actividades extra-laborales; en ellos la primer capacidad la asimilan por medio de manuales y la otra con el apoyo del superior.

Gráfica 3 capacidades y sus ámbitos de adquisición respecto al género en Medicina.



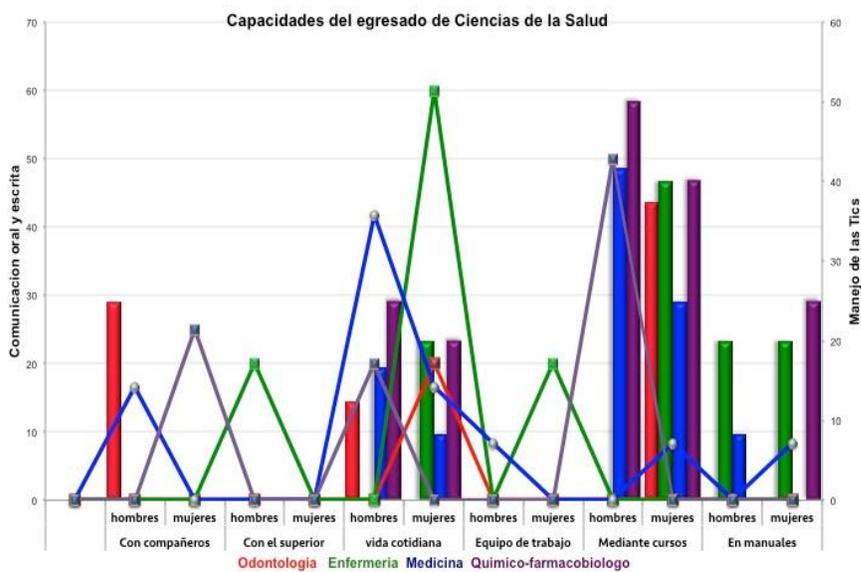
En la gráfica 3, se manifiesta que ellos han desarrollado la capacidad de comunicación oral y escrita un (40%) en tareas cotidianas, y en la misma proporción aprenden el manejo de las tecnologías mediante cursos; al igual en ellas esta misma capacidad se observa que un 25% la asimilan por este medio. En general se puede asegurar que los egresados de medicina incorporan estas capacidades por medio de cursos y en actividades al margen de su trabajo.

Gráfica 4. Capacidades y sus ámbitos de adquisición respecto al género en Químico-farmacobiólogo.



En la gráfica 4 se confirma que ambas capacidades en ellos un 50% las adquieren a través de asistir a cursos principalmente; respecto a ellas la habilidad del manejo de las tecnologías la integran de la misma manera (40%), en relación con la comunicación oral y escrita la adquieren con el apoyo de sus compañeros (25%). En general las capacidades analizadas los egresados las asimilan comúnmente asistiendo a cursos y en segundo lugar por medio de sus compañeros.

Gráfica 5. Procesos de adquisición de capacidades en el área de ciencias de la salud.



En la gráfica 5 se muestra que la habilidad para el manejo de las tic se adquieren mediante la asistencia a cursos en promedio un 40%, en el caso de la capacidad oral y escrita se adquiere por medio de cursos y con actividades extra-laborales en 50% promedio, con excepción de los de odontología.

En general, las capacidades analizadas las aprenden los egresados del área participando en cursos y fuera del ámbito laboral, situación que no se presenta entre los de odontología. Se puede asegurar que los egresados normalmente incorporan estas capacidades al margen de sus trabajos, se preocupan por solventar las debilidades con aprendizajes que no se promueven en sus ocupaciones, sino que desde ahí solo son exigencias para desarrollar sus tareas y funciones.

Se puede decir que el ejercicio del profesionalista del área de la salud, requiere de forma constante estas capacidades, quizá son más estratégicas que lo que se puede presentar en la práctica de otras profesiones.

CONCLUSIÓN

Tanto el desarrollo de la capacidad para la comunicación oral y escrita, como la habilidad para el manejo de las tic, son importantes como una necesidad del perfil de egreso, pero además debe ser una exigencia de integrar de forma transversal en el plan de estudios, para que sea un apoyo más en el proceso de transición de los egresados de la universidad al mundo laboral, y sobre todo porque son parte del desarrollo de trayectorias laborales exitosas; es además importante rescatar el testimonio de estos profesionistas desde el ámbito de sus trabajos, cuando hacen esfuerzos por adquirir de formas distintas estas habilidades que son escasamente proporcionadas en su formación en la institución. Al respecto se encontraron que los ámbitos preferidos para adquirir la capacidad de la comunicación oral y escrita es por medio de actividades cotidianas, al margen de lo laboral, y aprendiendo con cursos excepción de odontología; en relación con la habilidad para el manejo de las tecnologías la mejor forma para aprenderla es participando en cursos principalmente.

Para propiciar el desarrollo de las capacidades analizadas, se hace necesario reorientar la práctica formativa en los programas educativos. Se trata de definir una formación donde se integren cursos práctico teóricos con estrategias educativas de acuerdo con Larios, M., (2006) sustentadas en dinámica del grupo para incrementar la responsabilidad del alumno haciéndolo participar de manera activa en su proceso de aprendizaje, lo que contribuye con la actividad real de su práctica futura como profesionalista. Todo ello buscando prevenir las exigencias que les imponen sus responsabilidades laborales se ven en la urgencia de cubrir la debilidad de tener una escasez de estas capacidades, lo que supone la implementación de estrategias de complementación en la formación en particular en este tránsito, del proceso educativo a los retos del empleo.

BIBLIOGRAFÍA

- García, R. (2006) Formación y arqueología discursiva en Configuraciones Formativas I. El estallido del concepto formación. Recuperado de: <http://www.manosalaobra.cinvestav.mx/pdf/biblioteca/invest/formacion/configuraciones-I.pdf>
- Gil Martín, E. (2013). Iniciativa curricular para el desarrollo de competencias transversales en Ciencias de la Salud. En *Revista de Docencia Universitaria* Vol.11 (1) pp. 329-347. Recuperado de: <http://redu.net/redu/files/journals/1/articles/386/public/386-2012-1-PB.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (4a. ed.). Distrito Federal, México: McGraw-Hill.
- Instituto Nacional Estadística y Geografía. (2010). Censo de Población y vivienda 2010.
- Larios, M. (noviembre, 2006). Competencia profesional y competencia clínica. En O. Rivero. Seminario sobre Medicina y Salud. UNAM. Cd. de México.
- Olivo, E. José Ramón. (2010). La Formación, un Reto de Articulación Conceptual. *Revista Fuente* vol. 2 (1), pp. 25-32 Recuperado de: <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/01-02/3.pdf>
- Pérez Ruiz, A. (2012). Desigualdad, mercado laboral y educación superior en América Latina. *El Cotidiano*, (176) 47-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32525230005>
- Ramírez, J. (2001). Estrategias para generar una transición formativa escuela trabajo en los jóvenes pobres urbanos. El papel de los actores sociales involucrados. *Revista los jóvenes y el trabajo*. 337-339. Recuperado de: <http://www.uia.mx/campus/publicaciones/jovenes/pdf/epieck11.pdf>
- Salazar, B., Frenz, P., Valdivia, M. & Hurtado, A. (2013). Evaluación de Competencias de los Gestores de la Salud y Seguridad Ocupacional en Chile. *Ciencia & trabajo*, 15(48), 114-123. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492013000300003>
- Salamanca, C. & Martin-Crespo, B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa en: *Nure Investigación*, núm. 27. p. 3. Consultado en: http://www.nureinvestigacion.es/home_nure.cfm
- Sánchez, L. (2008). Proceso de formación del investigador en el área tecnológica: El caso de los programas de Postgrado del CENIDET. *Revista de la educación superior*, 37(145), 7-23. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000100001&lng=es&tlng=es.
- U.E. Publicaciones de la Unión Europea. (2011). Agenda de nuevas cualificaciones y empleos Una contribución europea hacia el pleno empleo. Unión Europea. Bélgica.
- Universidad Autónoma de Nayarit.
-Documento Rector para la Reforma Académica en la Universidad Autónoma de Nayarit. (2002). Recuperado en: <http://www.uan.edu.mx/d/a/sg/Legislacion/dcf4.pdf>

-Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Nayarit. Visión 2030. (2011). Recuperado de: http://www.uan.edu.mx/d/a/udi/PDI_vision_2030.pdf.

Vallejos, D. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Revista Teoría y Praxis investigativa, vol.3, núm. 2. p. 15. Consultado en: http://www.areandina.edu.co/contenidos/audiovisuales/publiandina/documentos/revistas/cid/teoria_y_praxis_v3n2.pdf/.

Tomo 3

