



UNIVERSIDAD JUÁREZ AUTÓNOMA DE TABASCO

DIVISIÓN ACADÉMICA DE EDUCACIÓN Y ARTES

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



**“DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN: DESARROLLO DE
COMPETENCIAS GENÉRICAS CON ÉNFASIS EN LAS
HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR”.**

**TRABAJO RECEPCIONAL BAJO LA MODALIDAD DE
TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN INTERVENCIÓN E INNOVACIÓN DE LA PRÁCTICA
EDUCATIVA**

PRESENTA:

EDUARDO ANDEREY SERRA RUIZ

**DIRECTOR (A) DE PROYECTO:
ROSAURA CASTILLO GUZMÁN
CODIRECTOR (A) DE PROYECTO:
BELÉM CASTILLO CASTRO**

VILLAHERMOSA, TABASCO; DICIEMBRE DE 2022



**UNIVERSIDAD JUÁREZ
AUTÓNOMA DE TABASCO**

ESTUDIO EN LA DUDA. ACCIÓN EN LA FE



División
Académica
de Educación
y Artes



REF: DAEA/1596/22

Villahermosa, Tabasco; 17 de noviembre de 2022

Dra. Leticia Palomeque Cruz
Directora de Servicios
Escolares
Presente

En conformidad con lo establecido en el Artículo 87 del Reglamento de Titulación de la UJAT, le comunico a usted que la **Dra. Rosaura Castillo Guzmán** (Directora) y la **Dra. Belem Castillo Castro** (Codirectora) dirigieron y supervisaron el trabajo recepcional "Tesis" denominado: **"De la vista nace la investigación: Desarrollo de competencias genéricas con énfasis en las habilidades de la investigación en estudiantes de Educación Superior"** Elaborado por el **C. Eduardo Anderey Serra Ruiz**. El jurado para el examen profesional de la misma (Dra. Rossana Aranda Roche, Dra. Belem Castillo Castro, Dra. Rosaura Castillo Guzmán, Mtra. Teresa de la O de la O y Dra. María de Lourdes Luna Alfaro) le revisaron y señalaron las modificaciones necesarias para dicho trabajo y que la interesada ha llevado acabo. Por lo tanto, puede Imprimirse.

Para los trámites correspondientes, sin otro particular.

Atentamente


M.A.E.E. Thelma Leticia Ruiz Becerra
Directora



C.c.p Lic. Maribel Valencia Thompson. -Jefe del Depto. De Certificación y Titulación de la UJAT
Archivo

CARTA AUTORIZACIÓN

El que suscribe, autoriza por medio del presente escrito a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco para que utilice tanto física como digitalmente la Tesis denominada **"De la vista nace la investigación: desarrollo de competencias genéricas con énfasis en las habilidades de investigación en estudiantes de educación superior"**, del cual soy autor y titular de los Derechos de Autor.

La finalidad del uso por parte de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de la Tesis antes mencionada, será única y exclusivamente para difusión, educación y sin fines de lucro; autorización que se hace de manera enunciativa más no limitativa para subirla a la Red Abierta de Bibliotecas Digitales (RABID) y a cualquier otra red académica con las que la Universidad tenga relación institucional.

Por lo antes manifestado, libero a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco de cualquier reclamación legal que pudiera ejercer respecto al uso y manipulación de la tesis mencionada y para los fines estipulados en éste documento.

Se firma la presente autorización en la ciudad de Villahermosa, Tabasco; a los ocho días del mes de diciembre del año 2022.

AUTORIZO



Eduardo Anderey Serra Ruiz

Matrícula: 196j26006

AGRADECIMIENTOS

A mis padres que, con cada avance, cada tropiezo o grandeza, han estado conmigo, con mis hermanos y continuamente enseñándonos que las cosas pasan por alguna razón buena o mala, que esto nos lleva a una reacción para mejorar o aportar siempre cosas a los demás.

A ti, que me maravillaste, me enseñaste y me dejaste seguir siendo un gran ser humano, que reconoce sus acciones y que debe siempre pensar en el trabajo como lo primero, incluso antes que los sentimientos.

A cada docente que desde mi formación inicial ha aportado enseñanzas, medios para sobresalir y ser uno de los mejores, que siguen siempre pendientes de mi camino formativo y que aconsejan que no hay mejor privilegio que seguir estudiando no para ser mejor sino para cometer menos errores que los demás.

A usted, siendo tan corto el tiempo ha aportado un sinfín de emociones, ilusiones y tantas opciones para ser feliz en esta vida, claro, de la mano de alguien, ambos dándole valor a lo que somos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES	2
1.1 PANORAMA INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS .	4
1.1.1 PANORAMA INTERNACIONAL	4
1.1.2 PANORAMA EN MÉXICO.....	8
1.2 MARCO REFERENCIAL.....	19
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	29
1.4 JUSTIFICACIÓN	31
1.5 OBJETIVO.....	24
CAPÍTULO II PERTINENCIA DEL PROYECTO.....	25
2.1 PERTINENCIA.....	26
2.1.1 PERTINENCIA SOCIAL	26
2.1.2 PERTINENCIA ACADÉMICA.....	28
CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO	30
MARCO TEÓRICO	31
3.1 FORMACIÓN UNIVERSITARIA	40
3.2 ENFOQUE HUMANISTA	40
3.3 CONCEPTO DE COMPETENCIA	33
3.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS.....	33
3.4.1 CONTEXTO	34
3.4.2 IDONEIDAD	343
3.4.3 ACTUACIÓN.....	34
3.4.4 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DESDE LA COMPLEJIDAD	35
3.4.5 INTEGRALIDAD DEL DESEMPEÑO.....	36
3.5 CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS.....	37
3.5.1 COMPETENCIAS BÁSICAS	38
3.5.2 COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	38
3.5.2.1 TIPOS DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.....	39

3.5.3	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	39
3.6	VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS	49
3.6.1	SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO	49
3.6.2	GESTIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD	50
3.6.3	CAPITAL HUMANO	42
3.7	LAS COMPETENCIAS Y SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN.....	43
3.8	PLAN DE ESTUDIOS.....	45
3.8.1	LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (PLAN DE ESTUDIOS 2017).....	45
3.8.2	MISIÓN	45
3.8.3	VISIÓN	46
3.8.4	OBJETIVO	46
3.8.5	PERFIL DE INGRESO	46
3.8.6	PERFIL DE EGRESO.....	47
3.8.7	LÍNEAS CURRICULARES	47
3.8.8	COMPETENCIAS A DESARROLLAR	48
CAPÍTULO IV DIAGNÓSTICO		59
4.1	DIAGNÓSTICO.....	60
4.1.1	SUSTENTO METODOLÓGICO.....	60
4.1.2	MÉTODO	61
4.1.2.1	INSTRUMENTO	52
4.2	RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO A ESTUDIANTES	55
4.2.1	PRIMER INSTRUMENTO: ESTUDIANTES.....	65
4.3	RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO	68
4.3.1	SEGUNDO INSTRUMENTO: DOCENTES.....	69
4.4	TRIANGULACIÓN ENTRE LAS MUESTRAS ELEGIDAS	79
4.5	EJES PROBLEMATIZADORES.....	82
CAPÍTULO V DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN PARA LA INTERVENCIÓN		84
5.1	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	85
5.2	TIPO DE PROPUESTA	86
5.3	JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA	87
5.4	PROPÓSITO O ALCANCE DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	88

5.5 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	89
5.5.1 GENERAL	89
5.5.2 ESPECÍFICOS	89
5.6 FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA	89
5.6.1 CURSO-TALLER	89
5.6.2 ENFOQUE HUMANISTA PARA LA INTERVENCIÓN	90
5.7 LOCALIZACIÓN	100
5.8 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INTERVENCIÓN	100
5.8.1 CONSIDERACIONES GENERALES	100
5.8.2 RECURSOS Y PRESUPUESTO	92
5.9 PLAN DE ACCIÓN	93
5.9.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PLAN DE ACCIÓN	93
5.9.2 DESARROLLO DE LAS FASES DESDE PERSPECTIVA GENERAL	95
5.9.3 PLANEACIÓN DE LAS FASES Y SUS SESIONES Y/O MOMENTOS	98
CAPÍTULO VI IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	106
6.1 FASE 1. PRIMER CONTACTO INSTITUCIONAL	107
6.1.1 MOMENTO 1 PRIMER CONTACTO: COMUNICACIÓN Y ACUERDOS CON LA DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN DE ESTUDIOS BÁSICOS DE LA DAEA	107
6.1.2 MOMENTO 2 DIFUSIÓN E INSCRIPCIÓN AL CURSO-TALLER “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”	109
6.2 FASE 2. LA SENSIBILIZACIÓN: EL COMIENZO DE UN CAMINO HACIA LA INVESTIGACIÓN.	111
6.2.1 MOMENTO 3 PRESENTACIÓN DEL CAMINO HACIA EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.	111
6.2.1.1 SESIÓN 1 PRESENTACIÓN DEL CURSO-TALLER "DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN".	111
6.2.2 MOMENTO 4 APORTANDO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.	114
6.2.2.1 SESIÓN 2 DESARROLLANDO LA HABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: BÚSQUEDA DE LA INFORMACIÓN.	114
6.3 FASE 3. LA SENSIBILIZACIÓN: EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN.	117

6.3.1 MOMENTO 5 APORTANDO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.	14
6.3.1.1 SESIÓN 3 DESARROLLANDO LA HABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: CITAR Y REFERENCIAR.	14
6.3.2 MOMENTO 6 APORTANDO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.	121
6.3.2.1 SESIÓN 4 DESARROLLANDO LA HABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.	18
6.4 FASE 4. EL DESARROLLO HACIA LA INVESTIGACIÓN.	123
6.4.1 MOMENTO 7 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.	123
6.4.1.1 SESIÓN 5 LA VINCULACIÓN DE LAS HABILIDADES: A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.	123
6.4.2 MOMENTO 8 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.	125
6.4.2.1 SESIÓN 6 LA VINCULACIÓN DE LAS HABILIDADES: UN VISTAZO AL ESTADO DEL ARTE.	125
6.4.3 MOMENTO 9 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.	129
6.4.3.1 SESIÓN 7 LA VINCULACIÓN DE LAS HABILIDADES: ARMANDO Y FUNDAMENTANDO HACIA EL ESTADO DEL ARTE.	129
6.4.4 MOMENTO 10 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.	131
6.4.4.1 SESIÓN 8 LA VINCULACIÓN DE LAS HABILIDADES: RETROALIMENTACIÓN HACIA EL ESTADO DEL ARTE PARTE 1.	131
6.4.5 MOMENTO 11 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.	134
6.4.5.1 SESIÓN 9 LA VINCULACIÓN DE LAS HABILIDADES: RETROALIMENTACIÓN HACIA EL ESTADO DEL ARTE PARTE 2.	134
6.4 FASE 4. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.	135
6.4.6 MOMENTO 12 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.	135
6.4.1 SESIÓN 10 RETROALIMENTACIÓN GRUPAL FINAL.	135
6.4.7 MOMENTO 13 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.	136
6.4.7.1 SESIÓN 11 CULMINACIÓN DE UN PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN: ESTADO DEL ARTE. PRESENTACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE.	136
6.5 FASE 5. DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN.	139
6.5.1 MOMENTO 14 EVALUACIÓN GRUPAL.	139
6.5.1.1 SESIÓN 12 GRUPO FOCAL.	139

CAPÍTULO VII EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	141
7.1 EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	142
7.2 MODELOS DE EVALUACIÓN.....	142
7.2.1 ENFOQUE POR COMPETENCIAS	40
7.2.1.1 CRITERIOS EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS.....	143
7.3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	146
7.3.1 QUIZZ	146
7.3.2 REGISTRO ANECDÓTICO O ANECDOTARIO.....	148
7.3.3 LISTA DE COTEJO	149
7.3.4 CUESTIONARIO GOOGLE FORMS	151
7.3.5 GRUPO FOCAL	51
CAPÍTULO VIII RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	155
8.1 SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	156
8.1.1 REFLEXIONES.....	156
8.1.2 DESDE EL INVESTIGADOR COMO INTERVENTOR E INNOVADOR EDUCATIVO	156
8.2 DESDE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	157
8.3 DESDE LA PERSPECTIVA DE DISEÑO Y EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	158
8.3.1 DOCENTE/INVESTIGADOR/MEDIADOR.....	158
8.3.2 MEDIOS Y PLATAFORMAS	159
8.3.3 CONTENIDOS Y OBJETIVOS	160
8.3.4 ESTRATEGIAS Y MATERIALES.....	160
8.3.5 IMPACTO DEL PROYECTO.....	161
8.3.1 RESULTADOS ESTABLECIDOS POR FASE	163
8.3.2 RESULTADOS A TRAVÉS DE LOS INSTRUMENTOS	164
8.3.3 RESULTADOS A TRAVÉS DE LA VALORACIÓN DEL PRODUCTO FINAL “ESTADO DEL ARTE”	165
8.3.4 RESULTADOS RELEVANTES A TRAVÉS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL GRUPO FOCAL.....	167
8.4 RESULTADOS EN CUESTIÓN DE APRENDIZAJE	173
8.5 CONCLUSIONES.....	175

8.6 EXPERIENCIAS DE LA APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	177
REFERENCIAS	180
ANEXOS	184

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

INTRODUCCIÓN

El quehacer educativo es un proceso constante que se debe de la innovación para que evolucione a través de las generaciones sea continuo en mejora y que a la vez produzca resultados específicos a favor de toda la sociedad en la que se interviene como actor y sujeto de experiencias constantes que necesitan atenderse. Se piensa en una nueva Escuela Mexicana que esté sujeta en accionar a las necesidades que tenga cada contexto del país pues estamos conscientes que cada uno posee situaciones en las cuales intervenir a través de situaciones innovadoras, con sujetos dispuestos a crear proyectos educativos en cualquier de los niveles educativos existentes en el país. Es por lo anterior que este documento posee el proyecto de intervención “De la vista nace la investigación: desarrollo de competencias genéricas con énfasis en el desarrollo de habilidades en estudiantes de educación superior, mismo que parte del Plan de Estudios de la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa. El proyecto de intervención educativa acciona en uno de los ejes que el sector educativo necesita atender para el egreso de jóvenes competentes, que tengan el compromiso con la investigación educativa y que mediante esta puedan conocer más de todo lo que la educación contempla tanto en un panorama nacional como internacional. Son cinco las fases que a su vez derivan en momentos y sesiones en donde se interviene para el mejoramiento de tres habilidades para la investigación: búsqueda de información en plataformas confiables, citar y referenciar información, análisis y organización de información, esto en estudiantes de educación superior, mismos que al pertenecer al plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, tienen como proceso formativo el de la línea curricular de investigación educativa la cual los prepara ante su futuro egreso en campos profesionales que tienen a la investigación como elemento de trabajo en una sociedad demandante de innovación a favor de la educación.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO 1 ANTECEDENTES

ANTECEDENTES

La situación educativa actual es una de las preocupaciones para el futuro de las sociedades en desarrollo donde la formación de los niños y jóvenes es parte primordial para generar mejores condiciones para todos. Uno de los niveles educativos donde impera esta preocupación es la educación superior que se sitúa como punto de partida al mundo laboral en el que personas preparadas deben desempeñar una profesión y demostrar habilidades, actitudes, aptitudes, es decir, una serie de competencias que dejen ver parte o totalidad de la preparación desarrollada en las instituciones de educación superior hacia las instituciones reclutadoras de profesionales.

A pesar de la formación dada durante la trayectoria escolar de los estudiantes en el nivel superior, casi siempre van a existir obstáculos para que los estudiantes no desarrollen por completo los contenidos propuestos en los planes de estudios en las licenciaturas. Las habilidades que poseen cada estudiante van a determinar la forma en que desarrollen estrategias, técnicas o materiales para llevar a conjugar los contenidos, recursos, la forma en que enseña el maestro y la propuesta de aprendizaje que se le otorga para darle significado a la información que asimilan en cada asignatura enmarcada en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Aunado a la teoría que construye perspectiva en cada estudiante, llega cierto punto de la trayectoria escolar que es la partida de los estudiantes para comenzar su inmersión en la práctica educativa para no solo obtener los contenidos, sino un aprendizaje más allá de esto, que genere experiencias para saber cómo interferir ante posibles situaciones sociales o por lo menos conocer estrategias, técnicas y herramientas las cuales hacer funcionar, generando un resultado en beneficio hacia la mejora.

El desarrollo de competencias es un tema de suma importancia desde los primeros años de educación en los seres humanos, se habla de esto desde un panorama internacional con organizaciones como la UNESCO o UNICEF, que en documentos estratégicos como metas para el año 2030 proponen distintos ejes de apoyo para la

mejora de la educación en todo el mundo, así como optar medidas para cumplir con las necesidades que todo sistema educativo tiene; por la misma situación tenemos en un contexto nacional, en México, las nuevas modificaciones a la reforma educativa aportan nuevos enfoques y atención a necesidades básicas, tal y como se muestra en la ya activa “Nueva escuela mexicana” la cual propone entre otras muchas cosas, el desarrollo de seres integrales los cuales posean herramientas durante su formación, conociendo su entorno y el contexto educativo en el que se sitúan.

1.1 PANORAMA INTERNACIONAL Y NACIONAL DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Sí bien es importante mencionar distintos tipos de organizaciones internacionales, las cuales toman decisiones importantes para el desarrollo de los sectores en todo el mundo, también hay que recordar que en gran parte las modificaciones que se hacen en los planes de trabajo de los países, llevan de la mano las recomendaciones internacionales pues son ejes que se establecen en grandes reuniones con personajes importantes en los temas pasados y actuales, conocen las condiciones de las zonas en el mundo y saben muy bien que el sector educativo es el más importante para el desarrollo de las naciones, sin ciudadanos capacitados y habilitados para solucionar problemas, no puede haber progreso de los demás entornos.

1.1.1 PANORAMA INTERNACIONAL

Desde sus inicios, la enseñanza universitaria se centró en la entrega de información a través de cátedras o clases magistrales, orientadas a transmitir abundante información teórica, quedando bajo la responsabilidad del propio alumno adquirir ese saber. Esta forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje comenzó a presentar problemas para las universidades cuando enfrentaron un aumento exponencial de la matrícula de alumnos; proceso de admisión caracterizado por la heterogeneidad de estudiantes que ingresaban al primer año de universidad (Juliá, 2011, citado en Villaroel & Bruna, 2014). De acuerdo a lo anterior asumimos que el solo hecho de

recibir información con estrategias que quizás no eran las idóneas, hacían carente de algo importante al estudiante, de la práctica y el poder llevar ese contenido aprendido al entorno más cercano de desarrollo; el no atender a los estudiantes de acuerdo a las características que poseían y a sus necesidades, creaba aún más situaciones que atender en las universidades.

En este nuevo contexto, el proceso de aprendizaje en las universidades comenzó a mostrar falencias. Por ejemplo, los alumnos presentaban problemas para integrar y relacionar materias, mostrando un aprendizaje superficial que impedía la aplicación de sus conocimientos en otros contextos (Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2010, citado en Villaroel & Bruna, 2014). Por ejemplo, los planes de estudios deben de tener vinculación o líneas de desarrollo que en cierto momento se acoplen y permitan relacionar uno o más contenidos, al hacer eso crea situaciones más significativas para el aprendizaje de los estudiantes. También se empezó a cuestionar la pertinencia de los contenidos enseñados y si ellos permitían a los egresados desempeñarse satisfactoriamente en sus primeros años de vida profesional (Roegiers, 2008, citado en Villaroel & Bruna, 2014). Retomando lo anterior, actualmente las universidades tienen la tarea de crear un mejor vínculo entre sus contenidos y el perfil de egreso que se requiere en el joven estudiante, se debe impulsar el desarrollo de habilidades que faciliten el proceso de formación. En cierto punto de lo comentado con anterioridad, es de gran importancia la evaluación constante de los programas y planes de estudios, de la revisión de las asignaturas, de llevar un seguimiento de los estudiantes y de cómo estos se desarrollan, de las competencias que van desarrollando y que al final del egreso ofrecerán como profesionales en las instituciones o empresas que los reciba.

Desde distintos ámbitos de la sociedad, se impulsó la discusión respecto a la calidad de la educación que se estaba impartiendo en las aulas universitarias (Juliá, 2011, citado en Villaroel & Bruna, 2014). Esto promovió el desarrollo de una importante línea de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza en educación superior, llamada *Student Learning Research*, cuyo foco principal fue entregar experiencias de aprendizaje de calidad, sin importar el origen de los estudiantes (Biggs & Tang, 2007;

Ellis & Goodyear, 2010, citado en Villaroel & Bruna, 2014). Es aquí donde las experiencias docentes pueden aportar información válida convertida en documentos de investigación, para avalar los procesos educativos en las distintas partes del mundo, esto funciona como base para crear acciones educativas internacionalmente, donde se establezca que los jóvenes deben generar habilidades, ya sea genéricas o específicas sin importar su campo de especialización, y así tomar este proceso como herramientas para su vida diaria.

La atención sobre la calidad de la docencia y los procesos pedagógicos en la universidad derivó en esfuerzos que pretendían la renovación de las metodologías educativas. Se deseaba, así, la sustitución del modelo centrado en la enseñanza por otro centrado en el aprendizaje (Cardona, Barrenetxea, Mijangos & Olaskoaga, 2009, citado en Villaroel & Bruna, 2014). Este interés por una metodología de enseñanza orientada al aprendizaje pretendía que el alumno se convirtiera en un agente activo en su propio proceso educativo, lo cual le permitiría encontrar el sentido y lograr la comprensión de los contenidos, construyendo así un conocimiento coherente y organizado (Baeten, Struyven & Dochy, 2013, citado en Villaroel & Bruna, 2014). De acuerdo al autor, es aquí donde se retoma la importancia de reacreditar cada determinado tiempo los procesos no solo educativos sino administrativos y de otras índoles que están vinculados a los sistemas educativos, al mismo tiempo recibiendo observaciones de los organismos evaluadores y resolviendo aquellas situaciones que al final de día nos aportan la mejora continua.

Este giro en el proceso de enseñanza promovió la adopción del modelo de competencias para la formación de estudiantes en educación superior. Los argumentos que se presentaron para este cambio estuvieron ligados al convencimiento de que la educación superior estaba en crisis: el mundo académico no establecía una adecuada vinculación con la sociedad y la realidad laboral. En general, los empleadores criticaban la calidad de los recién egresados, ya que éstos analizaban los problemas laborales desde una perspectiva excesivamente teórica, mostraban una negativa actitud al trabajo y mantenían expectativas irreales frente al mundo laboral.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la educación superior presentaba excesiva burocracia, los programas académicos eran obsoletos y no preparaban para el trabajo real (Alonso, Fernández & Nyssen, 2009, citado en Villaroel & Bruna, 2014).

El enfoque basado en competencias (EBC) tuvo como propósito sintonizar los programas de pregrado universitario con las necesidades del medio, el sector productivo nacional y la inserción internacional, a partir de una visión holística e integral del proceso educativo que impacta en el rol que ejerce el docente y el estudiante. De esta forma, contribuyó a la recontextualización de los procesos de aprendizaje en la educación formal (Corvalán, 2008; Juliá, 2011, citado en Villaroel & Bruna, 2014), activando nuevamente el sentido de pertinencia social en la construcción educativa de los profesionales. Uno de los deseos de este enfoque fue el de mejorar los procesos dentro y fuera del aula para cubrir en gran parte las necesidades que las instituciones educativas mostraban en sus resultados.

Esta nueva propuesta educativa no estuvo ausente de críticas y resistencias. Para los detractores del EBC, el modelo esconde una visión de universidad sometida a la rentabilidad y las demandas que emergen del mercado y las políticas sociales de corto plazo. Por lo tanto, su adopción no tiene un fin académico, sino económico y político. Se reprobó, además, la mirada reduccionista presente en el EBC respecto a lo que constituye la docencia y las actividades de aprendizaje en la universidad. Debido a que el EBC sugiere un tipo de enseñanza caracterizada por el trabajo colaborativo, actividades prácticas y evaluaciones que buscan la aplicación del saber, se piensa que no toma suficientemente en consideración que la adquisición y aplicación del saber requiere de lectura, análisis y reflexión individual, lo que requiere mayor tiempo para la enseñanza (Marí, 2013, citado en Villaroel & Bruna, 2014). La enseñanza basada por competencia a pesar de ser un nuevo enfoque que atrae miradas tanto negativas como positivas, no dejaba de ser innovador un nuevo modelo para ser aplicado en la educación, prometía resultados en los estudiantes, haciéndolos aptos para desempeñar actividades, las cuales podían ser valoradas a simple vista.

Entonces se entiende y valora que el enfoque basado en competencias obtiene fuerza de información proveniente de lo que pasa en el mercado laboral, de acuerdo a lo que se necesita y una serie de competencias que más de un profesional tiene que ejecutar en el ambiente laboral. Se establece la necesidad que los conocimientos adquiridos en las instituciones educativas y a partir de las actividades extracurriculares sean transferidos y se accionen en el mundo real, para que a través de esto haya un gran beneficio al desarrollo de las sociedades que se encuentran en los distintos países. Sin embargo, las universidades deben seguir pendientes del proceso del egresado pues esto aporta datos del funcionamiento del profesional que ha estado estudiando bajo un plan de estudios, dando así habilidades y competencias que deben someterse a la mejora continua a través de la práctica y la actualización.

1.1.2 PANORAMA EN MÉXICO

Como indica Díaz (2006), cuando se observa la evolución del sistema educativo en México en los últimos cuarenta años se puede identificar que la innovación de la educación ha sido un argumento que continuamente se esgrime en los momentos de cambio, en las reformas educativas propuestas. Se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al hacer las cosas mejores. Efectivamente, la innovación atiende la necesidad de incorporar elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo; es el resultado de la evolución impresionante que han tenido las tecnologías, así como de las propuestas que se van elaborando en el ámbito de la educación y de la enseñanza, como consecuencia de los desarrollos de diversos enfoques de investigación en el ámbito de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la comunicación, entre otras disciplinas. Sin embargo, los planteamientos articulados a la innovación corren dos riesgos.

México es un país que ha tenido cambios seguidos en el sistema educativo, ya que cada seis años se cambia de gobierno federal y han sido distintas las imposiciones que se han efectuado al país, ya sea porque los gobiernos son de derecha y la oposición al tomar control propone otras cosas para implementar, asumiendo que no

se enfoca mucha importancia al sector educativo y teniendo una línea para seguir llevando, aunque se cambie de partido democrático en el país. Siguiendo con lo anterior, retomamos que el sistema educativo nacional ha tenido distintos enfoques educativos por lo cual no se ha tenido un seguimiento por lo menos 5 años, donde podamos aplicar puntos de mejora educativa en el proceso educativo, sin embargo si se ha mejorado en cuestiones administrativas, en infraestructura, planes de estudios pero en algo importante que se ha tenido carencias es en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias, recursos y materiales a usar, así como de la actualización docente como formadores y nuevas metodologías de trabajo.

De acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación tenemos los siguientes datos del panorama de educativo en México del 2003 al 2017:

- Nuestro país, México, es uno de los sistemas educativos más grandes en todo el mundo, con aproximadamente 30.8 millones de estudiantes, entre niños y adolescentes, apoyando a la educación de forma obligatoria en el nivel básico y medio superior y dando apoyo becarios a todos los niveles de acuerdo a las necesidades de los estudiantes y de las zonas en donde habitan.
- En el ciclo 2016 y 2017 la cobertura en la educación primaria alcanzó aproximadamente el 98.4%, alcanzando prácticamente metas propuestas internacionalmente, sin embargo la educación media superior solo ocupa un 62% de cobertura, teniendo en cuenta que pueden existir distintas situaciones por las cuales no se cubre, tales como la falta de recursos económicos, los estudiantes que se dirigen a este nivel tienen que trabajar, muestran desinterés o no poseen las competencias adecuadas para el ingreso a través de un examen de conocimientos (EXANII).

Tan solo estos son algunos de los datos que rescata el organismo antes presentado, teniendo como uno de sus propósitos la mejora de la calidad educativa en México. Al igual que el INEE, la Constitucional Política de los Estados Unidos Mexicanos tiene claridad en las características que debe tener la educación en México.

Aunque existen gran número de indicadores que deben ser atendidos para tener un mejor panorama del sistema educativo en México, es necesario atender situaciones como las que existen en el sistema pero dentro el nivel Superior, en donde los jóvenes universitarios desde el comienzo de su formación académica deben tener claro los lineamientos y estándares que posiblemente encuentren al egresar de la universidad y estar en el campo laboral donde el más competente puede tener mejores oportunidades de trabajo, en donde las competencias que comprenden habilidades, aptitudes, actitudes y más, aportan poder a la resolución de situaciones o problemas.

Está claro que la innovación de esta manera es una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial. Entonces junto con la innovación aparecen otros problemas ante los cuales se necesita reconocer que los tiempos de trabajo educativo y escolar de cada innovación son de mediano alcance, que los resultados de la misma no tienen una manifestación inmediata. Es conveniente en este contexto abordar con mayor detenimiento los procesos de innovación para permitir que realmente sean asumidos por quienes los pueden llevar a la práctica y se conviertan en acciones pedagógicas reales, al tiempo que se les concede un tiempo adecuado para realizar una adecuada valoración con respecto a sus aciertos y sus limitaciones. Consolidar un cambio en la educación, antes de iniciar un nuevo proceso, puede ser un principio que ayude a enfrentar este tema (Díaz Barriga, 2006).

1.2 MARCO REFERENCIAL

En este apartado se hace presenta información que hace referencia a la temática principal a cerca del desarrollo de competencias ya sea genéricas o específicas y su influencia en los estudiantes de educación superior, cabe mencionar que estos datos son de carácter estadístico, de políticas públicas o de otros organismos que

representan con fundamentos la importancia al objeto de estudio, cabe mencionar algunos documentos y datos:

Si muy bien existen datos a nivel internacional, en México se han aplicado cambios a las políticas públicas que imperan el sistema educativo y son aplicadas a partir de la intervención del nuevo presidente de la república, Andrés Manuel López Obrador; algunas de ellas son las siguientes:

La Ley General de la Educación publicada en el Diario Oficial de la Federación plantea la nueva escuela mexicana y cómo el estudiante debe formarse. La nueva escuela mexicana es un proyecto que pretende reestablecer el sistema educativo en México, por lo tanto, este no es solo un ejercicio de la federación sino de las instituciones educativas, administrativos, docentes y estudiantes.

La Secretaria de Educación Pública (2019) en su documento oficial “Los contenidos del nuevo acuerdo educativo) menciona que es indispensable actualizar o reformular todos los componentes de la institución escolar para que se corresponda con el espíritu de la reforma constitucional en curso. En particular:

- Desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz la conciencia de la solidaridad internacional, desde un enfoque humanista y bajo la perspectiva del desarrollo sostenible.
- Promover la honestidad, los valores y la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) será:

- Democrática, nacional, humanista, equitativa, integral, inclusiva, intercultural, de excelencia.

- Promoverá en su plan y programas de estudio la perspectiva de género, el conocimiento de matemáticas, la lectura y la escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado del medio ambiente.

Es así como los puntos mencionados se ven plasmados en los siguientes artículos de la Ley General de Educación, estos son:

Artículo 11. El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

Artículo 12. En la prestación de los servicios educativos se impulsará el desarrollo humano integral para: I. Contribuir a la formación del pensamiento crítico, a la transformación y al crecimiento solidario de la sociedad, enfatizando el trabajo en equipo y el aprendizaje colaborativo; II. Propiciar un diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología y la innovación como factores del bienestar y la transformación social; III. Fortalecer el tejido social para evitar la corrupción, a través del fomento de la honestidad y la integridad, además de proteger la naturaleza, impulsar el desarrollo en lo social, ambiental, económico, así como favorecer la generación de capacidades productivas y fomentar una justa distribución del ingreso; IV. Combatir las causas de discriminación y violencia en las diferentes regiones del país, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, y V. Alentar la construcción de relaciones sociales, económicas y culturales con base en el

respeto de los derechos humanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

CAPÍTULO IV DE LA ORIENTACIÓN INTEGRAL

La Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019) a través de la reformación de esta ley se refiere a este capítulo como el que concentra los elementos principales acerca de la situación educativa que se presenta en esta investigación, se rescata el enfoque educativo con el que la nueva desea trabajar a partir de la integridad del desarrollo competencias y los procesos humanísticos dentro del proceso.

Artículo 17. La orientación integral en la nueva escuela mexicana comprende la formación para la vida de los educandos, así como los contenidos de los planes y programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje, acorde con este criterio.

Artículo 18. La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará lo siguiente:

- I. El pensamiento lógico matemático y la alfabetización numérica;
- II. La comprensión lectora, la expresión oral y escrita, con elementos de la lengua que permitan la construcción de conocimientos correspondientes a distintas disciplinas y favorezcan la interrelación entre ellos;
- III. El conocimiento tecnológico, con el empleo de tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, manejo de diferentes lenguajes y herramientas de sistemas informáticos, y de comunicación;

IV. El conocimiento científico, a través de la apropiación de principios, modelos y conceptos científicos fundamentales, empleo de procedimientos experimentales y de comunicación;

V. El pensamiento filosófico, histórico y humanístico;

VI. Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización;

VII. El pensamiento crítico, como una capacidad de identificar, analizar, cuestionar y valorar fenómenos, información, acciones e ideas, así como tomar una posición frente a los hechos y procesos para solucionar distintos problemas de la realidad;

VIII. El logro de los educandos de acuerdo con sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmo de aprendizaje diversos;

IX. Los conocimientos, habilidades motrices y creativas, a través de la activación física, la práctica del deporte y la educación física vinculadas con la salud, la cultura, la recreación y la convivencia en comunidad;

X. La apreciación y creación artística, a través de conocimientos conceptuales y habilidades creativas para su manifestación en diferentes formas, y

XI. Los valores para la responsabilidad ciudadana y social, como el respeto por los otros, la solidaridad, la justicia, la libertad, la igualdad, la honradez, la gratitud y la participación

democrática con base a una educación cívica.

El siguiente documento que se toma como referencia a la problemática es un estudio de caso, el cual nombrado como “El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica del nivel superior. En este artículo a pesar de estar orientado a la educación técnica, posee aspectos importantes de los cuales se recuperan los siguientes:

La investigación se llevó a cabo en la sede Valparaíso del Centro de Formación Técnica Inacap, institución perteneciente al sistema de educación superior del país y

que cuenta con una universidad, un instituto profesional y un centro de formación técnica, los que se encuentran presentes en 26 sedes distribuidas a lo largo del país, otorgando educación superior a más de 121.000 estudiantes el año 2017, equivalente al 10% del total de los estudiantes de pregrado de Chile (Consejo Nacional de Educación, CNED, 2017, citado en Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019).

Dentro de las diferentes modalidades de educación superior, la educación técnica de nivel superior, también conocida como “vocacional”, ocupa un lugar relevante debido a su alta cobertura a nivel internacional, y a su vinculación directa con las necesidades de formación para el trabajo, ofreciendo de manera temprana oportunidades laborales a sus egresados. Sin embargo, este tipo de educación presenta fuertes debilidades estructurales en numerosos países de América Latina, las que se traducen en insuficientes recursos destinados a las instituciones formadoras y en egresados con competencias insuficientes para desempeñarse adecuadamente en el mercado laboral (Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales, ITACAB, 2010, citado en Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019).

Según las cifras oficiales de matrícula de pregrado de Chile, en el período 2005-2017 se ha producido un aumento de 82% en los estudiantes que cursan estudios superiores de pregrado. Este fenómeno se ha visto influido fuertemente por quienes han optado por una carrera técnica, quienes aumentaron 2,6 veces en igual período, alcanzando los 347.356 alumnos en 2017, lo que representa el 30% del total de la matrícula de pregrado, versus el 21% en el año 2005 (CNED, 2017, citado en Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019). Por otro lado, este aumento ha provenido principalmente de estudiantes que egresan de la educación secundaria pública, a la que asisten los hijos de las familias con menos recursos económicos, y donde se reconocen falencias en el desarrollo de competencias genéricas (OCDE, 2009, citado en Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019). A lo anterior, el autor también coincide que se le suma la corta duración de las carreras técnicas las cuales, en promedio, bordean los dos años, tiempo en el que se deberán desarrollar y reforzar competencias tanto específicas como genéricas, lo que le otorga una mayor importancia a una investigación dirigida a

este sector estudiantil. El año 2011 INACAP adoptó un modelo de formación basado en competencias, lo que se tradujo en la actualización de todos sus planes de estudio, el cual se fue implementando en forma progresiva desde el 2012 al 2015. En este modelo, junto con la definición de las competencias de especialidad de cada carrera, se seleccionaron tres competencias genéricas que todo alumno tenía que desarrollar, definidas como “competencias del sello del alumno” (compromiso, autogestión y capacidad emprendedora), junto con otras siete competencias genéricas, entre las cuales cada programa de estudio debía seleccionar y desarrollar al menos tres de ellas durante la carrera (comunicación oral y escrita, resolución de problemas, uso de TIC, trabajo en equipo, pensamiento crítico, pensamiento creativo o ética profesional), con el fin de facilitar el ingreso y progresión en el mundo laboral de los estudiantes (Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019).

La investigación se condujo durante tres años, abarcando los dos años que duran las carreras, y un año para cubrir eventuales atrasos y poder observar a los estudiantes durante sus prácticas laborales. Durante este tiempo se realizaron entrevistas en profundidad al menos tres veces por año a cada estudiante, con el fin de evaluar sus progresos en el tiempo. Las entrevistas iniciales permitieron conocer a los estudiantes e indagar en torno a sus nociones previas del tema, sus ideas preconcebidas y paradigmas, además de identificar su autopercepción del nivel de desarrollo de sus competencias genéricas antes de ingresar a la institución. Adicionalmente, se realizaron observaciones de clases y entrevistas a sus profesores de asignaturas de formación general, y a profesores de asignaturas de especialidad. Por otro lado, en dos casos fue posible

entrevistar a supervisores de prácticas laborales, con estudiantes ya egresados (Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019).

De los relatos de los estudiantes se desprende que, una vez que han tomado consciencia de la necesidad de dominar cierta competencia, el aprendizaje activo, colaborativo y vinculado con el mundo laboral resulta efectivo para desarrollar dicha competencia, principalmente en aquellos estudiantes que la tenían más disminuida,

pero que asumieron un alto grado de compromiso personal y perseverancia para desarrollarla.

Otro de los datos importantes encontrados por Pugh & Lozano-Rodríguez (2019) es que, al concluir sus estudios técnicos, los estudiantes se sentían muy orgullosos de sus logros, en especial quienes, habiendo reprobado varias asignaturas, pudieron superar las dificultades, recuperar la autoestima y aprobar finalmente toda la malla curricular. Solo dos estudiantes lograron terminar la carrera en el tiempo nominal de dos años, mientras que otros tres lo hicieron durante el año siguiente. En términos de su percepción acerca de la adquisición de competencias genéricas que les permitirían insertarse de mejor forma en el mundo del trabajo, algunos manifestaron importantes mejoras relacionadas con la capacidad de comunicarse, tanto en forma oral como escrita, con las habilidades de planificación y con su compromiso con la carrera. El hecho de haber participado en la investigación, así como el mayor dominio de sus profesores, adquirido por los programas de capacitación y de seguimiento institucional, les permitió incorporar de mejor forma estas competencias en su vida cotidiana.

Otra referencia sobre las competencias genéricas la encontramos en la publicación “Competencias genéricas en la educación superior tecnológica mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes”, donde se recupera lo siguiente como lo más importante:

Los estudios y evaluaciones para determinar las competencias genéricas (CG) han sido realizados por muchos países a través de diferentes estrategias. Una de las más conocidas es el proyecto realizado en Europa conocido como Tuning europeo, cuya influencia ha llegado hasta América Latina con el Tuning Latinoamericano que precisamente lo han aplicado en México varias instituciones de educación superior, media superior y básica. Por su parte, el Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SNEST) recientemente inició acciones para la implementación del enfoque en competencias en todos los Institutos Tecnológicos distribuidos a lo largo de la República Mexicana, en el marco del Modelo Educativo para el Siglo XXI

(Zapatero *et al.*, 2004, pp. 9-36, citado en Medina Palomera, Amado Moreno, & Brito Páez, 2010).

Como menciona la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019) en su documento “Educación Superior en México: resultados y relevancia para el mercado laboral”, la educación y las competencias son los pilares sobre los que México debe construir su crecimiento y prosperidad futura. La educación superior es clave para el desarrollo de las competencias y los conocimientos avanzados, que son fundamentales para las economías modernas. Gracias a la educación superior, los estudiantes desarrollan competencias y conocimientos técnicos, profesionales y disciplinares específicos avanzados, así como competencias transversales que les cualifican para una variedad de ocupaciones laborales.

El sistema de educación superior de México es amplio y ha experimentado un crecimiento rápido durante las últimas décadas. En 1970-1971 había alrededor de 270 000 estudiantes matriculados en 385 escuelas a lo largo y ancho de México. En 2016-2017, esta cifra había aumentado hasta cerca de 4.4 millones de estudiantes (3.8 millones de estudiantes en programas presenciales y 0.6 millones en programas a distancia o en línea) presentes en más de 7 000 escuelas y casi 38 000 programas (SEP, 2017, citado en OCDE, 2019).

La formación de los estudiantes enfocada en el desarrollo de competencias genéricas de sus áreas de desarrollo requiere un entendimiento y prevención para que los jóvenes en formación egresen con sentido de actitudes, aptitudes y habilidades que integren a un profesional capaz de desempeñar tareas. Los trabajadores jóvenes con títulos de educación superior se enfrentan a dos problemas graves y persistentes que son indicativos de un uso ineficiente de las competencias en el mercado laboral: la informalidad y la sobrecualificación. El empleo informal aumentó desde el 26% en 2010 hasta el 27% en 2017, y el empleo en ocupaciones laborales que no requieren un título de educación superior aumentó desde el 44% en 2010 al 46% en 2017 (INEGI-ENOE, 2017, citado en OCDE, 2019).

Hallar un empleo puede ser más difícil para los egresados de educación superior jóvenes (25-34 años) en México que para sus homólogos en otros países de la OCDE. La contratación de egresados jóvenes en México (80.7%) es inferior al promedio de la OCDE del 84.1% (OCDE, 2018, citado en OCDE, 2019), lo que indica que hay una serie de egresados que están buscando de forma activa puestos de trabajo adecuados, pero que no los encuentran. En promedio, el 14.5% de los egresados de educación superior jóvenes no participa en el mercado laboral. Esta cifra es superior al promedio de la OCDE (10.7%) y coloca a México en una situación de desventaja, ya que las competencias de esos egresados no se utilizan (OCDE, 2018, citado en OCDE, 2019). La tasa de desempleo de los egresados jóvenes (5.7%) es similar al promedio de la OCDE, pero dado que en México no hay prestaciones por desempleo y existen muy pocas políticas activas de empleo, el desempleo registrado es poco frecuente.

Por su parte también la UNESCO-IESALC (1998) a través de la Conferencia Mundial para la Educación Superior, centrado en la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, establece que sí existe una formación que desarrollo competencias técnicas y profesionales, esto desempeña una función en la reducción de la pobreza y el fomento al crecimiento económico.

Por otra parte, destacaba que para el siglo XXI la demanda de educación superior se acompañaba de una diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación reviste para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro, de cara al cual las nuevas generaciones deberían estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales (UNESCO-IESALC, 1998).

La UNESCO en conjunto con la UNICEF, el grupo del banco mundial, entre otros, en el documento Educación 2030 de la Declaración de Incheon en vínculo con el Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible número cuatro menciona:

Es urgente que los niños, jóvenes y adultos adquieran a lo largo de la vida las aptitudes y competencias flexibles necesarias para vivir y trabajar en un mundo más seguro, sostenible, interdependiente, basado en el conocimiento e impulsado por la tecnología. La Agenda de Educación 2030 garantizará que todas las personas adquieran una sólida base de conocimientos, desarrollen un pensamiento creativo y crítico y habilidades para la colaboración, y estimulen su curiosidad, valor y resiliencia (UNESCO; UNICEF; Banco Mundial; UNFPA; PNUD; ONU Mujeres; ACNUR, 2015).

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la División Académica de Educación y Artes, los estudiantes de la licenciatura en Ciencias de la Educación están siendo formados bajo una reestructuración del plan de estudios, que posee características contempladas bajo un enfoque por competencias, con una mejor vinculación de contenidos entre asignaturas y líneas curriculares, dando mejores opciones de profesionalización hacia el egreso, por lo cual el propiciar el desarrollo de competencias genéricas y específicas enmarcadas en el plan de estudios es una necesidad que genera inquietud para intervenir.

La nueva Ley General de Educación 2019 contempla en el artículo 11 y 12 y del capítulo IV de la Orientación integral, artículo 17 y 18. la formación del estudiante bajo ciertas normativas específicas a favor del desarrollo del estudiante de educación básica, educación media superior y educación superior, siendo esta última, un pilar hacia la inmersión al campo laboral. El desarrollar competencias forma parte de un proceso integral de formación del estudiante y más aún que el mercado laboral está siendo acaparado por este tipo de ideología en busca de profesionales. Por ello, la reformulación de la política educativa a través de sus leyes tiene en claro que la formación del estudiante determina en gran parte el éxito de individuo hacia un futuro laboral, sin embargo, existen deficiencias en el desarrollo de competencias genéricas y sus derivados al momento que se aplican los contenidos o al momento que los estudiantes asimilan la información y currículo que se les imparte; el documento de la Nueva Escuela Mexicana nos argumenta gran parte de esto pues el enfoque socio-

humanista que impera desea otorgar importancia a las necesidades educativas, conocer el entorno en el que se encuentra el estudiante para así poder actuar y darle herramientas para formarlo en distintos aspectos de su vida. Con la reestructuración del plan de estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación las planeaciones de las asignaturas han sido actualizadas, ofrecen contenido y estrategias aptas, no obstante, hay contenidos que necesitan ser reforzados para que el estudiante cree un aprendizaje significativo a partir de esas competencias.

De acuerdo a Tobón (2000) se considera que las competencias específicas son en gran parte un esfuerzo conjugado entre la institución educativa que forma, el docente y el propio estudiante, por lo que las estrategias en los procesos se encuentran con mejores bases para el desarrollo de estas competencias que se van a formar a través de nuevos contenidos específicos enseñados en el aula, sin embargo. Por lo tanto, las competencias genéricas son una serie de habilidades, aptitudes y demás, que el estudiante debe poseer como aspectos básicos de su formación, desde niveles educativos anteriores y que en gran parte esta responsabilidad recae en el mismo por considerarse competencias esenciales para la vida y desarrollo social.

A partir del planteamiento hecho sobre la temática, surgen estas preguntas que le buscan aún más sentido a la situación proyectada que en parte es identificar el entorno en que se encuentran los estudiantes ante el desarrollo de competencias, conocer las necesidades y crear acciones para impulsar óptimamente distintas cualidades:

- ¿Qué elementos forman de manera integral al estudiante de ciencias de la educación?
- ¿Por qué los estudiantes no están desarrollando competencias genéricas y específicas completas?
- ¿Cuáles son las competencias que deben ser reforzadas para lograr una formación integral del estudiante?
- ¿Cómo impacta la formación del estudiante en entorno social y educativo actual?

1.4 JUSTIFICACIÓN

Actualmente, la sociedad y el mercado laboral necesitan profesionales competentes en sus respectivas áreas por lo cual se necesita un sujeto apto para desempeñar distintas actividades. La formación del estudiante debe concebirse de tal manera que la integración de distintos conocimientos cree las bases de un profesional capaz, a pesar de ello se presentan deficiencias en habilidades genéricas por lo cual hay que crear una situación que prevenga dichas situaciones e impulse al desarrollo óptimo de los elementos de formación en estos sujetos.

Los estudiantes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación serán futuros profesionales que se encontrarán en las aulas como docentes, investigando desde distintas situaciones o estarán en alguna otra área del contexto educativo, es por esto la necesidad de una formación académica a partir del reforzamiento de ciertas áreas que son funcionales para desarrollar competencias. El currículo actual posee contenidos relevantes para la formación integral del estudiante y la intención de intervenir es reforzar las competencias específicas que se plantea a través de las distintas líneas curriculares y asignaturas del plan de estudios.

Situándonos en el enfoque humanista se precisa concebir que el futuro profesional de los universitarios tendrá que ser integral, en específico de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (como futuro formador, investigador, administrativo o diseñador curricular) a su vez este debe desarrollar, poseer y aplicar las competencias genéricas a fin de su profesión. Los valores que lo caractericen como un profesional bondadoso, comprensivo, tolerante, solidario, con altos sentimientos altruistas hacia sus semejantes. Estos aspectos son esenciales pues es un hecho que la inhumanidad del hombre para con el hombre constituye una de las fuerzas detriminales, es decir, un suceso incomodo o erróneo del progreso social. (Menze, 1995, citado en Torres Bugdug, Álvarez Aguilar, & Obando Rodríguez, 2010).

La necesidad de concretar una orientación humanista en el proceso de formación de los profesionales aparece con bastante frecuencia en investigaciones pedagógicas

actuales, Pérez expone que la orientación socio-humanística del proceso de formación del estudiante "...lo educa para la vida social y propicia su desarrollo personal, con competencias y como genuina expresión de los valores humanos universales en función del progreso social" (2006, citado en Torres Bugdug, Álvarez Aguilar, & Obando Rodríguez, 2010). También en este sentido, Ruiz y otros (2008, citado en Torres Bugdug, Álvarez Aguilar, & Obando Rodríguez, 2010) acentúan la relación en enfatizar en la interrelación entre la orientación socio-humanista y la formación completa del estudiante universitario que merece una adecuada atención al sentido afectivo hacia las áreas de formación que lo requieren.

Es necesario atender la situación que rodea al desarrollo de competencias genéricas e los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación e intervenir a partir de actividades extracurriculares como cursos, talleres, clases práctica y otras estrategias que se dirijan a reforzar los ejes de estas competencias, de los cuales se mencionan a las competencias genéricas interpersonales, instrumentales, sistémicas y complementarias, estas últimas mencionadas con mayor énfasis pues enlistan una serie de habilidades requeridas por los estudiantes para poder desempeñar futuras funciones en su desarrollo profesional. Uno de los beneficios a partir de la intervención a la situación planteada es preparar a los estudiantes que en un futuro serán formadores de otros sujetos y que atenderán problemáticas educativas diarias de las cuales algunas requerirán esfuerzos mayores e intervenciones oportunas al contexto en el que se vive. Estos estudiantes actualmente estudian bajo un plan de estudios con enfoque de competencias por lo cual la vinculación está dada para dar mayor atención al desarrollo de estas y seguir los objetivos y metas que se plasman en los planes de trabajo de las asignaturas, por lo tanto, intervenir desde los primeros semestres de la trayectoria escolar da pauta al conocimiento del desarrollo de competencias y para que los estudiantes apliquen esto en las demás áreas de su formación académica. Es necesario hacer una intervención bajo un plan de acción que atienda al desarrollo de competencias genéricas enfocadas en aquellas que necesitan impulso pues es parte de lo que el estudiante necesita para egresar exitosamente a

un campo laboral, a través de un diagnóstico detallado podremos enfocar las acciones de acuerdo a los resultados arrojados por los instrumentos de valoración.

1.5 OBJETIVO

Propiciar el desarrollo de competencias genéricas complementarias a fin de crear un perfil académico favorable al egreso del estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO II PERTINENCIA DEL PROYECTO

2.1 PERTINENCIA

El propósito de este proyecto responde a la demanda de tener profesionales competentes que a través de la formación integral puedan ofrecer cambios significativos al entorno educativo y social. La necesidad e importancia de este proyecto se acopla a la realidad que viven los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se habla de ello en los siguientes párrafos.

2.1.1 PERTINENCIA SOCIAL

El criterio de “pertinencia social” constituye un referente valorativo de las acciones humanas que favorecen a la colectividad. Las situaciones que registran discordancias con tal principio se adjetivan como impertinentes. En condiciones de impertinencia las decisiones resultan ineficaces y ajenas a las expectativas sociales. Por tanto, la pertinencia social constituye un juicio de la razón práctica sobre la situación histórica que confronta la voluntad humana con la realidad colectiva. La pertinencia social depende de la conciencia de los individuos involucrados como del aprovechamiento de los recursos de que disponen. Dicha pertinencia depende también de la experiencia colectiva y la inteligencia creativa que permite tomar conciencia de la situación y superar la misma. Lo pertinente resuelve y libera a los individuos de sus necesidades y limitaciones y da testimonio del triunfo de la razón sobre las circunstancias. La pertinencia social depende de la manera en que un grupo humano asimila y revierte en su favor cada situación. Cada entorno es punto de partida de lo pertinente. La conciencia distingue y concede la cualidad de pertinencia a las entidades en función de sus propósitos y requerimientos. Algunos recursos serán pertinentes en la medida que resulten acordes con una voluntad intencionada (Gorrocho Rangel & Segura Lazcano , 2012).

Por la relevancia que adquiere la noción de pertinencia social en el campo de las instituciones de educación superior ha de tomarse en cuenta la Conferencia Regional de la UNESCO celebrada en Toronto en el año de 1988. Durante la reunión destaca

el argumento de involucrar a las universidades en temas cruciales para el futuro de las naciones como son el desarrollo sostenible y la democracia (UNESCO, 1988, citado en Gorrocho Rangel & Segura Lazcano , 2012). Siendo así, la pertinencia social supone un mayor acercamiento entre la sociedad civil, las empresas, los gobiernos y las universidades en la búsqueda de mejores perspectivas de desarrollo local (Malagón, 2003, citado en Gorrocho Rangel & Segura Lazcano , 2012).

Por otra parte, Flórez (2002, citado en Araujo Ortiz, 2016) plantea que el grado de pertinencia social de un programa se mide por el impacto social que genera, es decir, ello justifica socialmente la existencia de las instituciones de educación superior. Del mismo modo, Marcano (2002, citado en Araujo Ortiz, 2016) señala que, a través de un currículo con elevado nivel de pertinencia y compromiso social, las instituciones de educación superior logran retroalimentarse de los sectores sociales que las circundan, al incorporar al currículo problemas propios y prioritarios de la sociedad, a fin de estudiarlos, analizarlos y proponer alternativas de solución.

El mercado laboral cada vez es más específico en el tipo de profesional que necesita para desempeñar distintos roles sociales, es por ello pertinente tener estudiantes que se estén formando adecuadamente y desarrollen las competencias necesarias. Según la UNESCO (2011) en su documento “La UNESCO y la educación: toda persona tiene derecho a la educación”, menciona que el formar técnica y profesionalmente a los individuos desarrollo una acción primordial en la reducción de la pobreza poblacional y al incentivar el crecimiento económico, así como la integración social y humana de las comunidades marginadas.

Si los estudiantes de la Licenciatura en Ciencia de la Educación aprovechan los recursos que poseen para el desarrollo de competencias genéricas, se están integrando en una dinámica de formación social en la que serán más los sujetos capaces de desarrollar actividades y fomentar a sus similares el sentido de hacer las cosas con calidad y esfuerzo humano. Así mismo, al seguir el proceso de desarrollo de competencias, se está adquiriendo un compromiso como ciudadano bajo un enfoque humanístico en donde la formación integral de las personas lleva a la sociedad

por un mejor camino hacia desarrollo de las ciudades y los procesos que suceden en ella. Al igual los estudiantes pueden crear el sentido de pertinencia social tomando elementos del proyecto de intervención en donde por inercia el prepararse y formarse como profesionales de su área, poseen competencias que no solo apoyan al individuo para actuar en una empresa o institución, sino que refuerzan lazos sociales al tener a mejores ciudadanos que aportan beneficios a los sectores económicos, políticos y en conjunto mejoran la sociedad cada quien con un pequeño grano de apoyo.

2.1.2 PERTINENCIA ACADÉMICA

La UNESCO (1997, citado en Araujo Ortiz, 2016) ha establecido que la calidad, junto con la pertinencia y la integralidad, constituyen los principales retos y desafíos de la educación superior contemporánea. Así mismo, el documento de trabajo “La educación en el siglo XXI: Visión y acción” (UNESCO, 1998, citado en Araujo Ortiz, 2016) afirma que: “ser pertinente es estar en contacto con las políticas, con el mundo del trabajo, con los demás niveles del sistema educativo, con la cultura y las culturas, con los estudiantes y profesores, con todos, siempre y en todas partes”. Por tanto, señala la relación lógica que debe existir entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen.

En este orden de ideas, Corzo y Marcano (2007, citado en Araujo Ortiz, 2016) afirman que el concepto de pertinencia lleva implícito dos elementos, que son: la eficiencia, relacionada con el funcionamiento y la eficacia, relativa a los logros. Así, se entiende que para determinar la pertinencia académica y profesional se debe considerar la evaluación de la calidad institucional, en función del “deber ser”, “quehacer” y “ser”. La formación de los profesionales de la educación deberá transformar los modelos pedagógicos para mejorar las posibilidades educativas de niños y niñas que acceden a la educación básica, puesto que, para un buen porcentaje de ellos, esta es quizá la única opción que tienen de acercarse a la formación durante toda su vida” Pupiales (2011). La pertinencia académica se relaciona con el currículo de racionalismo académico, el currículo con énfasis en la restauración social, currículo de autoafirmación, currículo integrado, y currículo comprensivo. Ambas, tanto la Pertinencia

social, como la Pertinencia académica deberán interrelacionarse y complementarse a través de los fines educativos, teniendo en cuenta las necesidades de desarrollo individual y colectivo. Y dado que la educación es una posibilidad de transformación para quienes hacen parte del proceso y también para el contexto se hace necesario que posibilite el desarrollo de otras formas de producción, de comunicación, de integración o relación diferentes a las impulsadas por el modelo neoliberal que ha prevalecido pese a las transformaciones psicosociales del entorno.

El detectar situaciones que generan una desestabilidad en la formación académica del estudiante permite prevenir o contribuir para el desarrollo adecuado de competencias que a la vez dan elementos para seguir formando al estudiante y tener nociones para intervenir educativamente con otros sujetos en situaciones similares. Además de formar a un estudiante, se está generando la superación de un futuro profesional en el campo educativo. El estudiante que detecte las deficiencias y aciertos durante su trayectoria escolar, estará más consciente de las decisiones a tomar para tener una estancia de calidad durante su formación. El intervenir en este tipo de situaciones a través de estrategias que impulsen el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, crea un proceso el cual puede tener continuidad para seguir siendo aplicado a las nuevas generaciones de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, así es como desde el inicio de su formación superior tendrán en cuenta que conocer su plan de estudios, objetivos y metas, encaminan a un estudiante con mejores posibilidades de desarrollarse durante su trayectoria académica y cumplir con el perfil de egreso. El proyecto de intervención tiene como pertinencia impulsar el desarrollo de competencias con énfasis en las habilidades de investigación, por lo cual es estudiante va a adquirir nociones básicas como, búsqueda de información confiable, citar y referenciar para dar autenticidad a los contenidos que trabaja, además de saber analizar y organizar toda la información que encuentre durante su formación, lo cual le va permitir construir apoyos metodológicos como matrices de información para discriminar lo menos importante de lo significativo y poder llegar a estructurar productos como “el estado del arte” que aportará los primeros pasos hacia la investigación educativa.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO III MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

Este apartado ofrece perspectivas de autores y la postura propia a través de ejes centrales que indican la situación educativa de la intervención, el enfoque que se toma para discusión, el contexto educativo del que se desea intervenir, características principales de la temática y su proceso en la elaboración del diagnóstico, plan de acción y evaluación del proyecto educativo que se va formando con esfuerzo y perseverancia.

3.1 FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Como afirman Escobar y otros (2010, citado en Pensado F., Ramírez V., & González M., 2017), se puede afirmar que la formación como proceso de desarrollo y educación de todas las potencialidades y capacidades humanas, se concibe como todas aquellas acciones, conductas y comportamientos que abonan a la preparación continua y permanente de los humanos, para ofrecer no sólo conocimientos, sino actitudes, aptitudes y valores propios de la cultura; habilitarlos y permitirles desempeñarse apropiadamente en el mundo de la vida.

La formación universitaria debe ser integral para que los estudiantes egresen con un panorama amplio de la realidad que les toca vivir, más allá de una visión reducida de su especialidad que muchas veces impide ver la problemática social que vivimos (Luna, 2011, citado en Pensado F., Ramírez V., & González M., 2017).

3.2 ENFOQUE HUMANISTA

Desde un enfoque de la psicología humanista en la Educación Superior no se comprende el humanismo como una tendencia, teoría, doctrina, etc., sino como un sustrato, un fundamento, una comprensión del proceso de formación del hombre. Hacemos referencia al enfoque humanista en un plano de reflexión donde consideramos el humanismo como: la comprensión del proceso de formación del hombre en el que el desarrollo humano individual en todas sus dimensiones adquiera

un verdadero sentido al ponerse en función de toda la humanidad, en un aquí, y un ahora (Álvarez, 1997, citado en Álvarez Aguilar, Obando Rodríguez, & Torres Bugdud, 2010).

Tal enfoque forma parte importante en la temática central de este proyecto de intervención, en donde las competencias genéricas y específicas deben ser desarrolladas por los estudiantes de educación superior, siendo estos en su mayoría ciudadanos, mayores de edad, próximos a tener una profesión y encontrar oportunidades laborales. En concordancia con el enfoque humanista los ciudadanos vienen desde niños teniendo una formación que al final se convierte en integral pues se aprende también para la vida y todo lo que implica formarse hasta ser un adulto.

Las citadas concepciones del humanismo, expresan una significación ilimitada, incluso permiten compartir con el gran humanista Erasmo de Rotterdam “de que el mundo es una patria común” (Álvarez, 1997, citado en Álvarez Aguilar, Obando Rodríguez, & Torres Bugdud, 2010) Tal comprensión presenta una contemporaneidad indiscutible. El reconocimiento de la necesidad de fortalecer el citado tipo de formación en las condiciones actuales conlleva a concluir que este propósito sólo es posible si se coloca en el centro del trabajo formativo al estudiante. El discernimiento sobre el enfoque sociohumanista permite declarar que éste se relaciona con la comprensión del proceso de formación del estudiante sobre la base de:

- El perfeccionamiento cualitativo del proceso formativo del estudiante para el logro de su realización personal en función del progreso de la humanidad en una época histórica, pero con orientación hacia el futuro.
- El desarrollo de los valores, cualidades, actitudes y capacidades en diferentes esferas en correspondencia con la totalidad.
- Fomento de potencialidades latentes de los estudiantes.
- Creación de nuevas potencialidades.

3.3 CONCEPTO DE COMPETENCIA

Si bien existen diversas posturas en cuanto al origen del concepto de competencia, al igual que numerosas definiciones, es posible destacar un fuerte impulso en los últimos cincuenta años, motivado por la necesidad de contar con trabajadores más productivos y eficientes en una sociedad industrializada, el que derivó posteriormente en su incorporación en los planes y programas de estudio en educación superior, con el fin de brindar mejores oportunidades de empleabilidad a sus egresados (Lozano & Herrera, 2013, citado en Pugh & Lozano-Rodríguez, 2019).

La utilización del término competencias en el ámbito educativo ha venido usándose desde la segunda mitad del siglo XX. Sin embargo, la forma de entender y aplicar dicho concepto nos remite a la adopción de una teoría o paradigma sobre la cual se construye el término. Básicamente, el concepto de competencias se ha desarrollado en dos corrientes epistémicas: la conductista-cognitivo y la socioconstructivista e interactiva (EURYDICE, 2002, citado en Medina P., Amado M., & Brito P., 2010). La primera corriente sostiene que el conocimiento se puede comunicar, transferir y enseñar; por ello los estudiantes tratarán de aprenderlo, pues el conocimiento no puede construirse en la escuela, sino que se genera en otras instituciones. Los estudiantes deben reproducir fielmente los saberes. Estos saberes se establecen en el Curriculum como objetivos operativos, priorizando el aprendizaje intelectual.

3.4 CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS

Según (Tobón, 2005) las competencias tienen cinco características fundamentales: se basan en el contexto, se enfocan a la idoneidad, tienen como eje la actuación, buscan resolver problemas y abordan el desempeño en su integridad:

3.4.1 CONTEXTO

Todo contexto es un tejido de relaciones realizado por las personas, quienes, a su vez, resultan tejidas y sujetadas por los entornos de significación que han sido construidos de esta forma. Es necesario entender los contextos atravesados por transformaciones económicas, políticas, sociales y educativas, todo lo cual influye en las personas. “El contexto es una realidad compleja, atravesada por unos poderes, unos lenguajes, unas reglas, unos códigos, unos intereses, unas demarcaciones específicas” (Marín, 2020, citado en Tobón, 2005)

3.4.2 IDONEIDAD

La idoneidad es una característica central del concepto de competencias, por lo cual se puede afirmar que un criterio para determinar si una persona es más o menos competente, es evaluar su grado de idoneidad en el desempeño. Se ha tendido a asumir la idoneidad con criterios reduccionistas (Zubiría, 2002, citado en Tobón, 2005), en términos de tiempo y cantidad (como, por ejemplo, cuando se relaciona la idoneidad de una persona en una empresa con la realización de una determinada cantidad de producto en un determinado periodo de tiempo). Desde una perspectiva compleja, la idoneidad relaciona e integra el tiempo y la cantidad con aspectos tales como: calidad, empleo de recursos, oportunidad y contexto.

3.4.3 ACTUACIÓN

Esto se basa en la comprensión de la información y no en su memorización; esta última dificulta la apropiación del conocimiento basado en el dominio de las reglas básicas, así como su puesta en juego en situaciones diversas (Granés, 2000, citado en Tobón, 2005). La memorización busca la introyección de la información para que sea repetida sin variación. Esto no quiere decir que la memoria no tenga importancia en las competencias: por el contrario, las competencias se apoyan en procesos de memoria

a largo plazo, con análisis, relación y crítica, vinculando lo verbal, lo no verbal y lo espacial.

3.4.4 RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DESDE LA COMPLEJIDAD

Otro componente fundamental de las competencias es la resolución de problemas. Resolver un problema no es simplemente aplicar un algoritmo lógico, realizar las operaciones establecidas y llegar a un resultado. Esta es una visión simple de este campo. Tampoco la resolución de problemas depende exclusivamente del grado de aprendizaje de las nociones, conceptos y categorías de una determinada disciplina, sino también de la forma como sean significados, comprendidos y abordados en un contexto (Tobón, 2005).

Por ello, la formación basada en problemas se revela como la más fecunda para una educación para el desarrollo de las competencias, no sólo porque involucra y deslinda la diversidad de problemáticas sino porque en su núcleo fuerte' asume la cognición humana como una construcción y una práctica social, relacionada con la forma como nosotros actuamos y nos relacionamos en el mundo según las representaciones, estrategias y habilidades que tenemos en un momento dado (Gómez, 2001, p. 121, citado en Tobón, 2005). En la resolución de problemas desde las competencias es preciso realizar las siguientes acciones:

- 1) comprender el problema en un contexto disciplinar, social y económico;
- 2) establecer varias estrategias de solución, donde se tenga en cuenta lo imprevisto y la incertidumbre;
- 3) considerar las consecuencias del problema y los efectos de la solución dentro del conjunto del sistema, y
- 4) aprender del problema para asumir y resolver problemas similares en el futuro.

Dentro de este elemento hay dos puntos tendentes, en uno el enfoque son el uso de estrategias y como estas se vinculan con los procedimientos, la otra hace referencia a

la resolución de problemas empleando las habilidades generales que se poseen. Ambos puntos están inmersos en la educación y tienen implicaciones importantes. La resolución de problemas es una gran base en el desarrollo de competencias pues este punto apoya en el crecimiento formativo.

3.4.5 INTEGRALIDAD DEL DESEMPEÑO

En cualquier actividad el ser humano debe ser visto como totalidad, como una unidad tal, que no es posible afectar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás. Esto implica superar la tradición cultural y disciplinaria que lo ha venido abordando de manera parcial, particular y aislada. Las competencias enfatizan en el desempeño integral del ser humano ante actividades y problemas, con lo cual se cierra la tradicional brecha entre los conocimientos y su puesta en escena de manera efectiva. Toda acción esté mediada por procesos mentales, físicos, ambientales, interpersonales y culturales, por lo cual el desempeño debe ser asumido también en su integralidad, como un tejido ecológico donde la persona, tanto en la relación consigo misma como con los demás, actúa en el marco de vínculos que se implican de forma recíproca. En el desempeño se conjuga de manera dinámica, constante y, en muchas ocasiones, impredecible la naturaleza humana con el mundo de la cultura, conformando así un hecho que se constituye en la complejidad de acciones y relaciones del sujeto con el mundo, dando lugar a la vivencia y a la construcción de experiencias eróticas, éticas, estéticas, cognitivas y expresivas o comunicativas que tienen como condición el desarrollo de capacidades y competencias para su apropiación, aplicación y transformación (Tobón, 2005).

Los seres humanos son transformados por el entorno, pero, a la vez, ellos tienen la potencialidad de transformar dicho entorno, a partir de sus facultades activas y creadoras, ideales, sueños, deseos, inconformidades y problemas. La actividad creadora le permite al hombre poner el sello de su singularidad tanto al servicio de su bienestar como al servicio de la singularidad, bienestar de los demás seres humanos.

En la predominancia del pensamiento simple en la concepción de las competencias, se han privilegiado los contenidos conceptuales y representacionales, por temor a caer en el instrumentalismo (Gómez, 2001, citado en Tobón, 2005). En cambio, desde un enfoque complejo, las competencias integran de forma complementaria el dominio representacional con el dominio de las estrategias, con el fin de dar cuenta de toda la integralidad de la acción humana.

3.5 CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

Díaz (2006, pp. 18-21, citado en Tobón, 2005) sostiene que no es fácil establecer una clasificación o una organización de las competencias dado que su aplicación a la educación data relativamente de muy pocos años, lo que según Díaz causa la inexistencia de un planteamiento sólido sobre las mismas. Explica, también Díaz que las diversas propuestas elaboradas por cada autor o cada programa demuestran las denominaciones para ellos pertinentes.

Según Carrera F. (2001, p. 9, citado en Medina P., Amado M., & Brito P., 2010) existe una clasificación de las competencias que consiste en dividir las en dos grandes apartados: competencias específicas y competencias genéricas:

a) Competencias específicas. Son aquellas que en su desarrollo definen una cualificación profesional concreta, al sujeto en formación; es decir: saberes, quehaceres y manejo de tecnologías propias de un campo profesional específico.

b) Competencias genéricas. Son aquellas que se pueden aplicar en un amplio campo de ocupaciones, condiciones y situaciones profesionales dado que aportan las herramientas intelectuales y procedimentales básicas que necesitan los sujetos para analizar los problemas, evaluar las estrategias, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar soluciones adecuadas.

Una de las clasificaciones más extendidas consiste en dividir las competencias en competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas (Vargas,

1999a, 1999b, citado en Tobón, 2005). A continuación, se describe cada una de estas clases.

3.5.1 COMPETENCIAS BÁSICAS

Son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por:

- (1) constituyen la base sobre la cual se forman los demás tipos de competencias;
- (2) se forman en la educación básica y media;
- (3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana;
- (4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.

3.5.2 COMPETENCIAS GENÉRICAS

Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por ejemplo, los profesionales de áreas tales como la administración de empresas, la contaduría y la economía comparten un conjunto de competencias genéricas tales como: análisis financiero y gestión empresarial. Este tema comienza a ser de gran importancia en la educación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes competencias genéricas que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional (Corominas, 2001, citado en Tobón, 2005).

Las competencias genéricas se caracterizan por:

- 1) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitirle a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro;
- 2) favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo;
- 3) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por la competencia, la crisis económica y la globalización;
- 4) no estén ligadas a una ocupación en particular;

- 5) se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje; y
- 6) su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa. De aquí que uno de los retos de la educación actual sea la formación de habilidades generales y amplias (Delors, 1996; SCANS, 1992, citado en Tobón 2005).

3.5.2.1 TIPOS DE COMPETENCIAS GENÉRICAS

También, pueden identificarse tres tipos de competencias genéricas (Dirección de Docencia, 2009, pp. 54-56, citado en Medina P., Amado M., & Brito P., 2010):

- Competencias instrumentales: competencias relacionadas con la comprensión y manipulación de ideas, metodologías, equipo y destrezas como las lingüísticas, de investigación, de análisis de información.
- Competencias interpersonales: capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica.
- Competencias sistémicas: son las destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se estructuran y se agrupan.

Las competencias genéricas son prácticamente las competencias básicas que todo profesionista debe desarrollar producto de su proceso formativo y podría decirse que son las que lo identificarán como egresado de determinada institución. Por ello, resulta especialmente relevante conocer cuáles son las competencias genéricas que tanto docentes como estudiantes consideran que son las más importantes.

3.5.3 COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

Según Tobón (2005), son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de

formación para el trabajo y en educación superior. Tales competencias difieren de las competencias que debe poseer un médico idóneo, tales como el chequeo de los signos vitales, el diagnóstico de la salud enfermedad y la implementación de tratamientos pertinentes a las diversas enfermedades.

3.6 VINCULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

Las competencias tienen vínculos con tres macroprocesos sociales: la sociedad del conocimiento, el movimiento de la calidad de la educación y la formación del capital humano. Son estos tres vínculos los que permiten comprender la naturaleza, origen y posicionamiento de este enfoque en la actualidad, dentro de los sistemas educativos iberoamericanos (Tobón, 2005).

3.6.1 SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

La sociedad en general marcha hacia una transformación de sus estructuras y funciones por efecto del proceso de globalización (Carnoy, Castells, Cohen y Cardoso, 1993, citado en Tobón, 2005), el desarrollo entre lo técnico y lo científico, así como las nuevas formas en las que organicen sus procesos las empresas. Estos procesos comienzan ahora a denominarse con frases tales como sociedad de la información, sociedad del conocimiento y producción intensiva en aprendizaje, y tienen impacto en la cultura y el estado (Castells, 1999, citado en Tobón 2005).

Se observan notables cambios en la naturaleza del trabajo y del mercado. En la nueva sociedad del conocimiento, la mayoría de las ocupaciones requieren el procesamiento de la información con apoyo de la tecnología, la electrónica y la informática (Delors, 1996; OIT, 1998, citado en Tobón 2005); lo cual indica que es esencial la formación de nuevas capacidades que enfatizan en el manejo de la información, más que en procesos manuales y operativos de rutina, tal como ocurre en el modelo de trabajo tradicional (OECD, 1989, citado en Tobón, 2005).

La educación es prioritaria en el mejoramiento de las condiciones y calidad de vida de las personas por cuanto provee las herramientas esenciales para participar en la comunidad y en el entorno de la producción. En tal contexto, su reto es favorecer el manejo de tecnologías complejas, la capacidad de adaptación y la competitividad por parte de la población activa (Delors, 1996, citado en Tobón 2005), con el fin de que se trascienda el modelo educativo basado en la sociedad industrial (López, 1994, citado en Tobón 2005).

3.6.2 GESTIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

Las competencias se introdujeron con fuerza en las empresas y en la educación porque comenzaron a posibilitar mecanismos para orientar la calidad de los procesos de gestión del talento humano y del aprendizaje, acorde con los requerimientos sociales, organizacionales y de las mismas personas. Específicamente, en el ámbito de la educación, las competencias comenzaron a asumirse como centrales a raíz del movimiento de la calidad de la educación, el cual se constituye a partir de una serie de organismos multilaterales y reuniones internacionales, en torno a aspectos tales como la eficiencia, la eficacia, la autonomía, la gestión responsable, la solidaridad y la participación (Barrantes, 2001, citado en Tobón, 2005). En Iberoamérica, el movimiento de la calidad de la educación se consolida formalmente a partir de la Quinta Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno (Bustamante, 2002, citado en Tobón 2005). Allí la educación se toma como motor para el desarrollo socioeconómico, refiriéndose las causas del atraso a sistemas educativos de baja calidad en la formación de las personas.

Los procesos de gestión y aseguramiento de la calidad se basan en una serie de normas que se han establecido con el fin de posibilitar que toda organización social, educativa o empresarial evalúe de forma continua la calidad de los servicios prestados o de los productos ofrecidos, estableciendo mejoras de manera oportuna y eficiente. Para ello es necesario que se implementen en las organizaciones procesos administrativos basados en la consideración de quienes son los usuarios; la

caracterización y estandarización sistemática de los procesos organizativos, productivos y de prestación de servicios; la evaluación continua; la introducción de mejoras; el trabajo en equipo entre todos los responsables de los procesos, y la realización de auditorías para verificar el seguimiento de las políticas de calidad. Las competencias se vinculan con esta política de gestión y aseguramiento de la calidad en las instituciones educativas y también en las organizaciones sociales y empresariales (Tobón, 2005). Y es esto lo que permite comprender su naturaleza, la metodología rigurosa de descripción y la forma como se ponen en acción, pues la introducción de este enfoque, como bien se señala en diversos apartados de este libro, debe hacerse con base en:

- 1) una identificación precisa y sistemática de los requerimientos laborales, sociales, disciplinares e investigativos;
- 2) la descripción precisa de cada competencia y su normalización-estandarización;
- 3) la implementación de un sistema de formación basado en métodos, técnicas, actividades y estrategias donde se integra teoría y práctica;
- 4) el énfasis en cada competencia en los parámetros para su formación y evaluación;
- 5) el establecimiento de procesos sistemáticos para certificar las competencias de forma pública; y
- 6) el establecimiento de mecanismos de retroalimentación, monitoreo y control que aseguren la puesta en práctica de los procesos planeados, así como su evaluación objetiva y la introducción efectiva de correcciones.

3.6.3 CAPITAL HUMANO

Cualquier que sea la competencia a desarrollar, tendrá un enfoque del contexto de capital humano, aquí las personas que han sido formadas en distintas instituciones a lo largo de su proceso académico, ahora tienen la responsabilidad de seguir en un proceso continuo, es decir, generarse como capital humano calificado. Lo que

conforma al capital humano es una serie de cualidades que son muy valiosas para el desarrollo social y económico, por lo cual la inversión de la educación siempre ha sido vital en muchos procesos humanos.

Además del capital humano, el sistema educativo tiene el reto de fortalecer el capital social, el cual esté dado por las redes conformadas por instituciones, gobierno, asociaciones civiles y diversos grupos comunitarios, para satisfacer las necesidades con base en la solidaridad y el asociacionismo (Zumbado, 1999, citado en Tobón 2005).

3.7 LAS COMPETENCIAS Y SU PAPEL EN LA EDUCACIÓN

En los últimos años nos encontramos en lo que se podría denominar el enfoque de competencias en la educación. Desde diversos sectores se impulsa el empleo de este concepto primero en el ámbito de la formación laboral del técnico medio, en donde el enfoque apareció con mucha fuerza a mediados de los años ochenta¹⁰ y se convirtió muy rápido en una estrategia prometedora de la formación de este técnico medio o en un instrumento que permitiera la certificación de sus destrezas (Díaz Barriga, 2006).

En algunos países europeos, las tendencias actuales en el sistema de educación superior marcan una orientación hacia la adopción del modelo en competencias, sin embargo, en países latinoamericanos están adoptando esto en sus planes de estudios pues el enfoque humanista bajo el que se impera es de gran apoyo para el desarrollo integral humano. Este movimiento inició en Europa en 1987 bajo el nombre de “*Tuning*”. En este sentido, el Proyecto Tuning europeo implicó un gran reto para las instituciones de educación superior como se explica en texto Tuning Educational Structures in Europe (2008, citado en Medina P., Amado M., & Brito P., 2010), ya que les permitió la creación de un entorno de trabajo para que académicos europeos pudieran llegar a puntos de referencia, comprensión y confluencia. Los compromisos adoptados por los países miembros del espacio común europeo son (DEPI, 2009, pp. 6-8, citado en Medina P., Amado M., & Brito P., 2010):

1. Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente reconocible y comparable.
2. Adopción de un sistema basado en dos ciclos principales: grado y postgrado.
3. Establecimiento de un sistema de créditos.
4. Promoción de la movilidad.
5. Promoción de la comunidad europea en el aseguramiento de la calidad.
6. Promoción de las dimensiones europeas en la enseñanza superior.
7. Aprendizaje a lo largo de la vida.

Con el cumplimiento de estos compromisos se busca lograr tres aspectos: a) Compatibilidad, b) Comparabilidad, c) Competitividad. Para cumplir con los compromisos, realizaron la encuesta tuning entre empleadores, alumnos egresados y maestros para determinar las competencias genéricas y específicas para diversas disciplinas. Así como entonces, lo denota Pérez *et al.* (2009, p. 1, citado en Medina P., Amado M., & Brito P., 2010) *“el proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) otorga gran importancia al desarrollo de competencias genéricas, además de las específicas de cada materia”*.

Tanto el reporte del Tuning Europeo como el de Latinoamérica identifican el establecimiento de competencias genéricas como primer paso la detección de necesidades. Estos reportes indican diversas fuentes alternativas para conocer las necesidades: 1) mediante la intervención de órganos colegiados, 2) a partir de una demanda específica del medio, 3) mediante la consulta de los grupos académico y empresarial; esta última alternativa incluye como grupo académico la participación de docentes y estudiantes (el Tuning europeo no considera a los estudiantes) y desde la perspectiva empresarial son partícipes los empresarios (empleadores) y egresados (Medina P., Amado M., & Brito P., 2010).

En este nuevo marco contextual el papel del docente se debe redefinir, pasando de ser un transmisor de conocimientos a un gestor de ambientes de aprendizaje (García Retana, 2011). Por anterior, es importante considerar también el desarrollo del docente a través de la práctica, a través de la formación de capital humano con

diversos materiales y recursos formadores que ofrece tanto la institución donde se labora como las dependencias educativas a cargo del gobierno federal. La actualización constante ofrecerá al docente mejores herramientas de enseñanza a los estudiantes y un modelo de evaluación capaz de crear un desarrollo integral en la comunidad educativa.

3.8 PLAN DE ESTUDIOS

A continuación, rescatamos elementos valiosos utilizados para el desarrollo de este proyecto de intervención, se hace mención y al finalizar se vincula todo a partir de los beneficios de contar con información privilegiada de este plan de estudios.

3.8.1 LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (PLAN DE ESTUDIOS 2017)

Este plan de estudios posee una reestructuración en su maya curricular por lo que los contenidos han sido mejorados, las asignaturas poseen cambios, a la vez se agregan nuevos elementos profesionalizantes para los estudiantes, todo esto bajo un enfoque por competencias basado en el humanismo y la formación integral del ser humano. A continuación, se presenta parte de la estructura del plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y ciertos elementos que forman parte clave para el desarrollo de competencias en los estudiantes.

3.8.2 MISIÓN

La Licenciatura en Ciencias de la Educación tiene como misión la formación de profesionales en educación, comprometidos con el avance de su quehacer profesional a través de procesos de docencia, gestión educativa e investigación, así como el desarrollo de competencias tecnológicas para la intervención en escenarios educativos en ambientes comunitarios, institucionales y del sector productivo, en

diferentes niveles de atención de los servicios educativos (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2019).

3.8.3 VISIÓN

La Licenciatura en Ciencias de la Educación será un Programa Educativo líder a nivel regional y nacional en la formación de profesionales en educación, con alto grado de sensibilidad, competencias humanas, profesionales y compromiso social; basado en un currículum flexible, dinámico y actualizado; sustentado en las ciencias de la educación y la tecnología; fortalecido en la investigación, y en el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2019).

3.8.4 OBJETIVO

Formar Licenciados en Ciencias de la Educación con competencias para generar alternativas en la solución de problemas y necesidades del quehacer educativo en sus diferentes manifestaciones y contextos, a través de la intervención e innovación en la docencia, la gestión educativa, así como el desarrollo de proyectos educativos.

3.8.5 PERFIL DE INGRESO

El aspirante a cursar la Licenciatura en Ciencias de la Educación debe poseer conocimientos, habilidades y actitudes en relación a (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2019):

- Conocimientos generales para resolver, comprender y analizar los diferentes componentes del discurso oral o escrito.
- Conocimientos generales para resolver, comprender y analizar problemas socio-culturales.
- Habilidad para buscar y sistematizar información
- Habilidades básicas en el manejo de las Tecnologías

- Razonamiento Lógico
- Razonamiento Verbal
- Tener gusto por la lectura y la escritura
- Respeto por el entorno socio-cultural
- Disponibilidad al trabajo en equipo
- Ser sensible ante los procesos educativos y sociales

3.8.6 PERFIL DE EGRESO

Según la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2019), los egresados poseen las competencias para resolver problemas teóricos, metodológicos y prácticos en el ámbito educativo, en el ejercicio de la docencia, gestión e innovación educativa, la atención a problemas psicoeducativos, la educación a distancia, y la producción científica de conocimientos en torno a la educación.

Requisitos de egreso

- Cumplir con lo que establece en Reglamento Escolar del Modelo Educativo Flexible y demás normatividades que señale la Legislación Universitaria.
- Desarrollar las actividades señaladas en el Plan de Estudios con valor crediticio y sin valor crediticio obligatorias en un máximo de siete años o mínimo de cuatro años.
- La acreditación de cuatro niveles de inglés obligatorio sin valor crediticio.
- Constancia de liberación de Servicio Social.
- Constancia de liberación de Prácticas Profesionales.

3.8.7 LÍNEAS CURRICULARES

Estos ejes son la estructura principal del plan de estudios y del mapa curricular en donde las asignaturas de acuerdo a su contenido es que se sitúan en cada línea, estas son las siguientes:

- Socioeducativa
- Curriculum y docencia
- Psicopedagógica
- Gestión educativa
- Investigación educativa
- Educación, sustentabilidad y extensión
- Innovación educativa y sustentabilidad
- Asignaturas institucionales
- Campos formativos
- Actividades extracurriculares

3.8.8 COMPETENCIAS A DESARROLLAR

La formación del estudiante se basa en gran parte en el desarrollo de competencias tanto genéricas como específicas; de esta forma, el desarrollar este aspecto debe tener impulso por parte de la institución educativa, administrativos, docentes y los mismos estudiantes. A continuación, se muestran las competencias genéricas a desarrollar para lograr un perfil de egreso aceptable, estas competencias se agrupan en cuatro niveles de acuerdo a su finalidad:

- Competencias Genéricas Instrumentales (análisis, síntesis, uso de TIC's, etc.).
- Competencias Genéricas Interpersonales (trabajo en equipo, compromiso ético).
- Competencias Genéricas Sistémicas (pensamiento crítico y creativo, cultura emprendedora).
- Competencias Genéricas Complementarias (organizar y planificar, gestión de información, liderazgo, habilidad de investigación, etc.).

Los aportes del plan de estudios en su versión 2017 nos hacen estructurar un diagnóstico que toma en cuenta una mirada amplia hacia la clasificación de las

competencias, creando apartados específicos para encontrar una perspectiva nutrida por parte de los estudiantes y docentes, de tal forma se pueda partir a la mejor planeación de acciones. Además de lo anterior, el plan de estudios nos ayuda a comprender aún más la estructura curricular que posee, sus líneas curriculares, nuevas opciones de profesionalización, seguimiento de la investigación desde primeros semestres y es ahí cuando se actúa en esta propuesta que desea impulsar el desarrollo de competencias con énfasis en las habilidades de la investigación, partir de lo básico para llegar a construir un producto nutrido de perspectivas del estudiante que sirvan para desarrollar investigación en un futuro próximo o como parte de las actividades propias de las asignaturas del plan de estudios de la línea curricular de investigación educativa. El proyecto de intervención desea otorgar una herramienta más a través de un curso-taller, que pueda ser implementado cada ciclo para reforzar conocimientos adquiridos en el aula y poder llevarlos a la práctica a través de la elaboración de matrices de conocimiento e incluso un estado del arte, que el estudiante ya se encuentre preocupado por alguna situación o problemática educativa en la cual intervenir.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO IV DIAGNÓSTICO

4.1 DIAGNÓSTICO

Este proceso se desarrolla bajo la concepción de una investigación acción participativa (IAP) con un enfoque cualitativo. A partir de lo propuesto por McKernan (2001, p. 25, citado en Cabrera M., 2017), la investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área problema determinado, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción. La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica.

4.1.1 SUSTENTO METODOLÓGICO

Es una investigación acción bajo el enfoque cualitativo. Según Jiménez-Domínguez (2000, citado en Salgado Lévano, 2007) los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva.

De acuerdo a (Hernández S., Fernández C., & Baptista L., 2014) el enfoque o aproximación cualitativa posee las siguientes características:

- El investigador o investigadora plantea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente. Sus planteamientos iniciales no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo y las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo.

- Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general.
- En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio.
- El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos).

4.1.2 MÉTODO

La técnica de encuesta es ampliamente utilizada como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. Se puede definir la encuesta, siguiendo a García F. (1993, citado en Casas A., Repullo L., & Donado C., 2003), como una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. Para Sierra B. (1994, citado en Casas A., Repullo L., & Donado C., 2003), la observación por encuesta, que consiste igualmente en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad, es el procedimiento sociológico de investigación más importante y el más empleado. Se recurre a esta técnica para aplicar en el diagnóstico por la facilidad para su diseño, por ventaja para trabajar la problemática.

4.1.2.1 INSTRUMENTO

El instrumento básico utilizado en la investigación por encuesta es el cuestionario, que podemos definir como el documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (Rojas, Fernández & Pérez,

1998, citado en Casas A., Repullo L., & Donado C., 2003). El objetivo que se persigue con el cuestionario es traducir variables empíricas, sobre las que se desea información, en preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser cuantificadas.

El cuestionario que se utiliza para el diagnóstico contiene preguntas cerradas en las que para reflejar la opinión personal debe elegir entre las opciones presentadas, así mismo contiene una abierta que pertenece al comentario; se han elaborado dos cuestionarios para sujetos distintos, uno para estudiantes y otro para docentes. Como primera parte se aplicó este instrumento a los estudiantes, dicho instrumento se estructura por secciones, la primera sección contempla datos básicos de información de los estudiantes, la segunda sección contiene preguntas que tienen como eje central el concepto de competencias genéricas, el tercer y cuarto apartado está elaborado con preguntas en base a las competencias genéricas sistémicas y competencias genéricas complementarias, respectivamente; en estos apartados se busca conocer el desarrollo que tienen los estudiantes sobre estas competencias, así como estrategias, actividades promotoras e interés sobre el desarrollo de estos elementos.

Este diagnóstico se lleva a cabo en la División Académica de Educación y Artes perteneciente a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, en donde se concentra un gran número de la matrícula de estudiantes de esta institución. En esta División existen cuatro planes de estudios de los cuales podemos mencionar a la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Idiomas, Licenciatura en Comunicación, Licenciatura en Gestión y Promoción de la Cultura y un Técnico Superior Universitario en Música, cada plan acreditado y evaluado por instituciones dedicadas a las áreas de desarrollo de los perfiles educativos. En este ambiente existen una serie de situaciones que causan interés por ser conocidas con la finalidad de crear propuestas para su intervención y mejoramiento. Es por ello que este instrumento se aplica a 20 estudiantes del 3er. y 4to. ciclo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del nuevo Plan de Estudios 2017, dichos estudiantes han desarrollado contenidos al menos de una asignatura de cada área de formación y línea curricular. En segunda

instancia se aplicó un cuestionario para seis docentes que han impartido asignaturas a los estudiantes de 3er. y 4to. semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del nuevo plan de estudios 2017, este instrumento se elaboró en vínculo con las preguntas aplicadas en el instrumento a los estudiantes, esto con la intención de hacer comparación y un análisis de los mismos elementos, pero desde distintas perspectivas, es así como dicho instrumento se estructura por secciones, la primera sección contempla datos básicos de información de los docentes, la segunda sección contiene preguntas que tienen como eje central el concepto de competencias genéricas, el tercer y cuarto apartado está elaborado con preguntas en base a las competencias genéricas sistémicas y competencias genéricas complementarias, respectivamente; en estos apartados se busca conocer el desarrollo que tienen los estudiantes y el interés que aportan los docentes sobre estas competencias, así como estrategias, actividades promotoras e interés sobre el desarrollo de estos elementos. Este cuestionario es elaborado a través de la plataforma de Google en el apartado de formularios digitales, los cuales se pueden diseñar y editar a la consideración del autor.

4.2 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO A ESTUDIANTES

Los resultados que a continuación se muestran se obtienen del cuestionario aplicado la plataforma Google formularios, en donde se le da orden y diseño para su envío a los encuestados y de la misma forma se obtienen digitalmente los resultados por medio de gráficas y datos precisos. En este cuestionario contestaron 14 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del plan de estudios 2017, de los cuales se obtienen sus correos electrónicos y datos básicos de identificación para continuar en contacto en futuras ocasiones.

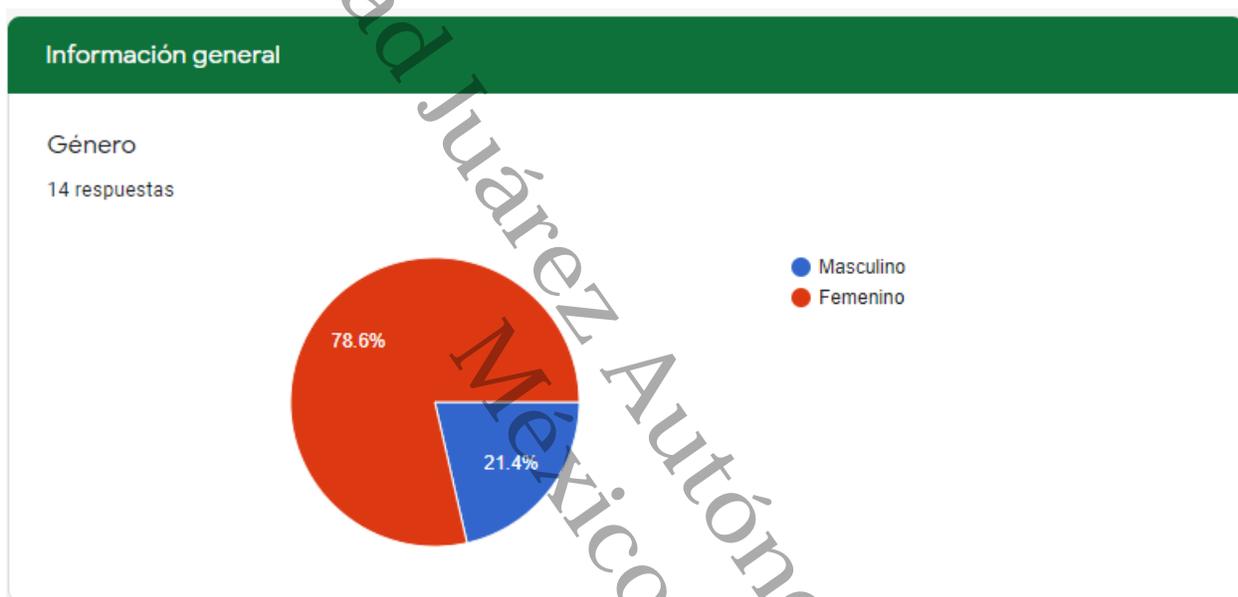


4.2.1 PRIMER INSTRUMENTO: ESTUDIANTES.

Datos generales

Gráfico 1: Distribución de los estudiantes por sexo.

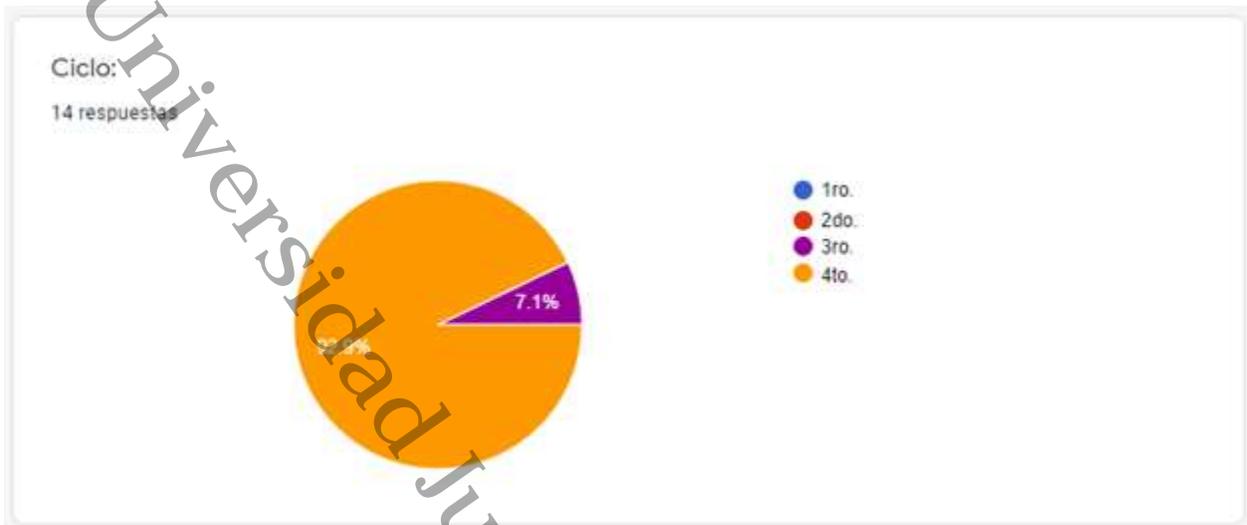
La distribución de la población con respecto al sexo es desigual, en su mayoría son mujeres y pocos varones, a continuación, se muestra esta relación:



El gráfico, muestra el porcentaje de la población de estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, la cual se encuentra en su mayoría compuesta por el sexo femenino (78.6%) y un 21.4% por el sexo masculino.

Gráfico 2: Ciclo cursante.

El gráfico, muestra que la mayoría de los estudiantes (92.9%) cursan el 4to. semestre de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, y el 7.1% cursa el 3er. semestre del mismo plan, ambos del nuevo plan de estudios 2017.



Competencias genéricas

Gráfico 3: Tipos de competencias desarrolladas.

De acuerdo a las respuestas de los estudiantes, los resultados indican que solo el 35.7% de los estudiantes han tenido acercamiento al desarrollo de competencias genéricas sistémicas y un 50% de los estudiantes han desarrollado competencias genéricas complementarias, siendo las competencias genéricas instrumentales e interpersonales las más desarrolladas por un 78% de los estudiantes encuestados.

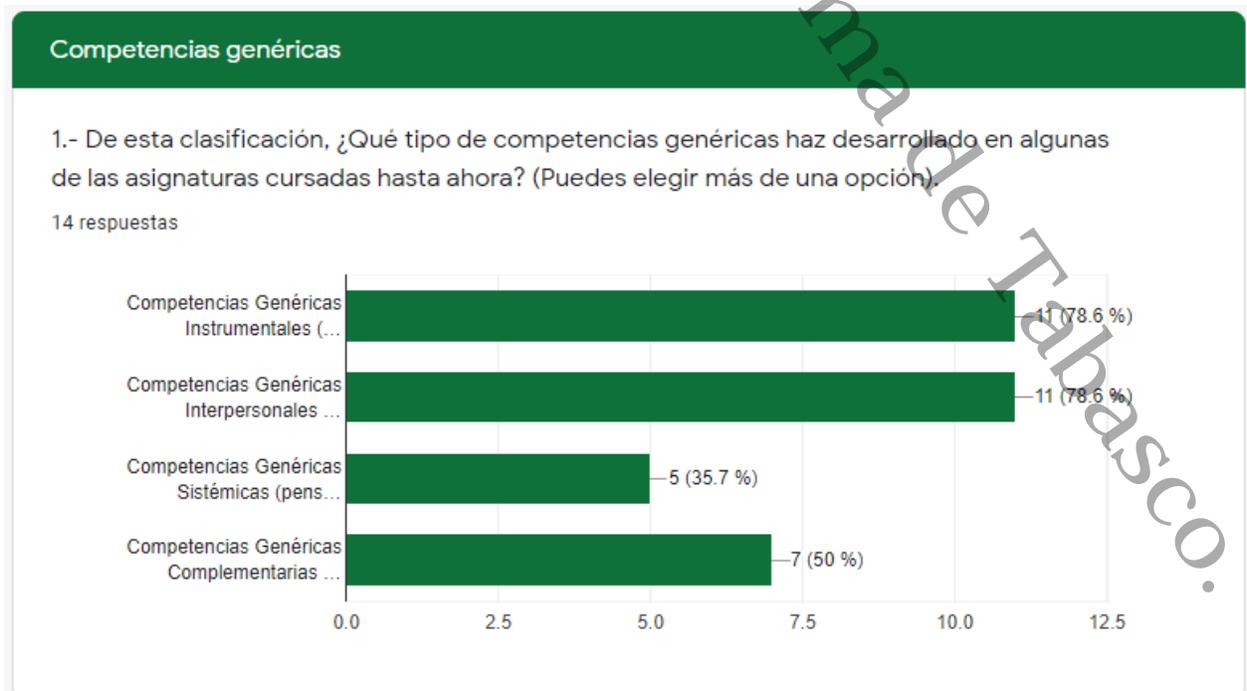


Gráfico 4: Favorecimiento de líneas curriculares.

Un 71% de los estudiantes encuestados afirman que las líneas curriculares que más han impactado en el desarrollo de las competencias genéricas durante su formación académica son la línea curricular de Educación, sustentabilidad y educación, además de la línea curricular psicopedagógica, por otra parte, un 21.4% de los estudiantes concuerda que la línea curricular de Investigación educativa es una de las que menos ha favorecido al desarrollo de competencias.

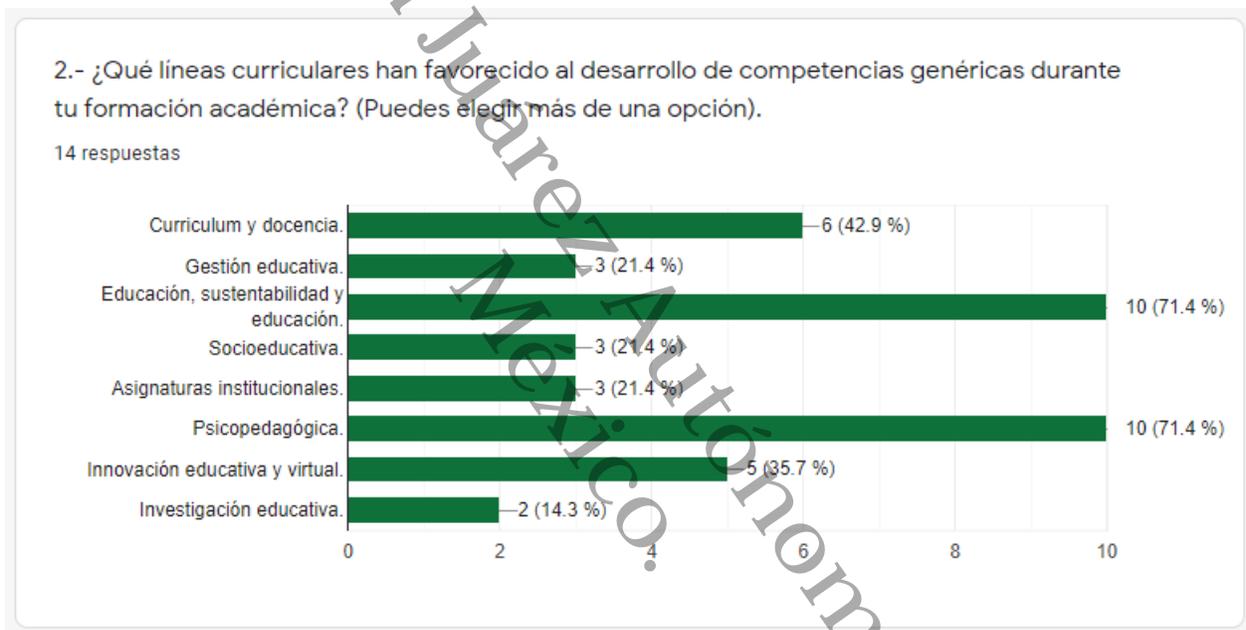
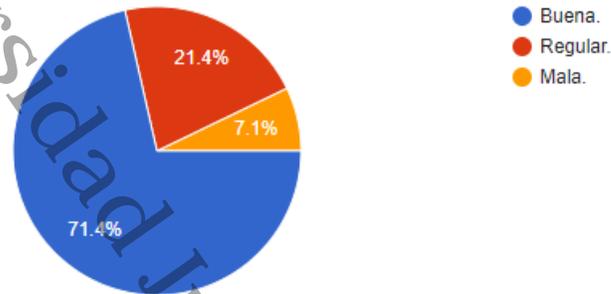


Gráfico 5: Satisfacción en desarrollo de competencias genéricas.

La satisfacción en el desarrollo de competencias ha sido bueno en el 71.4% de los estudiantes encuestados, le prosigue un 21.4% de los estudiantes encuestados que se sienten regularmente satisfechos con el desarrollo de competencias específicas y un 7.1% afirma haber tenido una mala satisfacción durante su formación universitaria.

3.- ¿Cuál es tu satisfacción conforme al desarrollo de competencias genéricas en tu formación universitaria?

14 respuestas



Competencias genéricas sistémicas

Gráfico 6: Desarrollo de competencias genéricas sistémicas.

De los estudiantes cuestionados, un 92.9% de ellos mencionan que dentro de las competencias sistémicas que más han desarrollado ha sido el pensamiento creativo, le sigue el pensamiento crítico con un 78.6% de los estudiantes cuestionados, así mismo el 71.4% de los encuestados han desarrollado la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica y solo un 14% de los encuestado ha desarrollado la cultura emprendedora durante su formación académica al momento.

Competencias Genéricas Sistémicas

1.- ¿Cuál de estas competencias genéricas sistémicas haz desarrollado durante tu formación universitaria? (Puedes elegir más de una opción).

14 respuestas

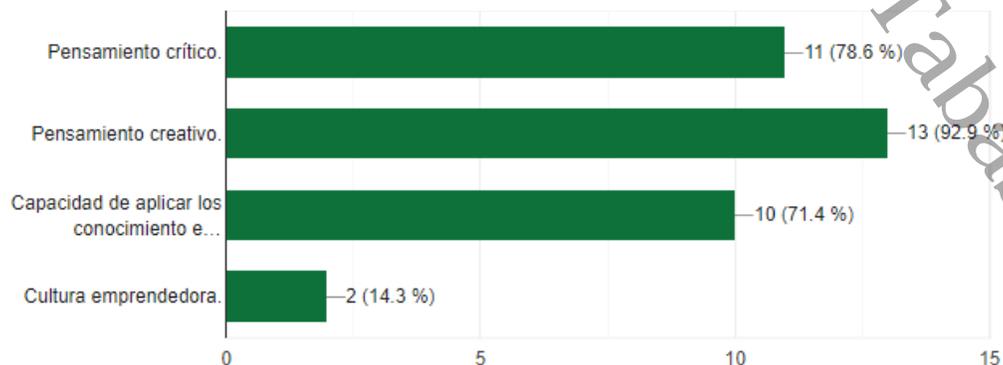


Gráfico 7: Interés por el desarrollo de competencias genéricas sistémicas.

En base a un 78.6% de los estudiantes encuestados, estos prefieren desarrollar como competencia sistémica a la cultura emprendedora, un 57.1% de los mismos desean desarrollar la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, mientras que el desarrollo del pensamiento crítico solo es interesante para el 28.6% de los encuestados y el pensamiento creativo para un 21.4% de los mismos.

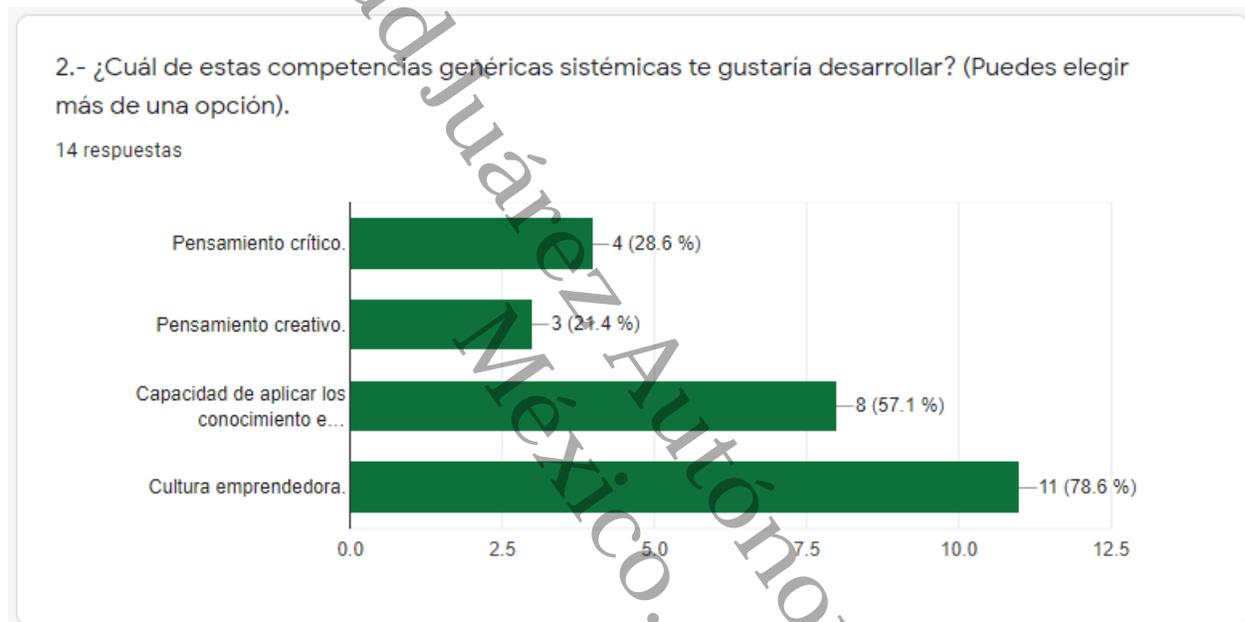


Gráfico 8: Estrategias para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas.

Tomando en cuenta las opciones más recurridas, el 92.9% de los estudiantes afirman que han recurrido a la elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales o redes semánticas para generar competencias sistémicas, por otro lado el 78.6% de estos han utilizado la creatividad a través de planeaciones o la elaboración de materiales educativos para el desarrollo de la competencia sistémica, solo el 14.3% de los estudiantes encuestados ha utilizado como estrategia el intervenir en situaciones para su valoración y mejora.

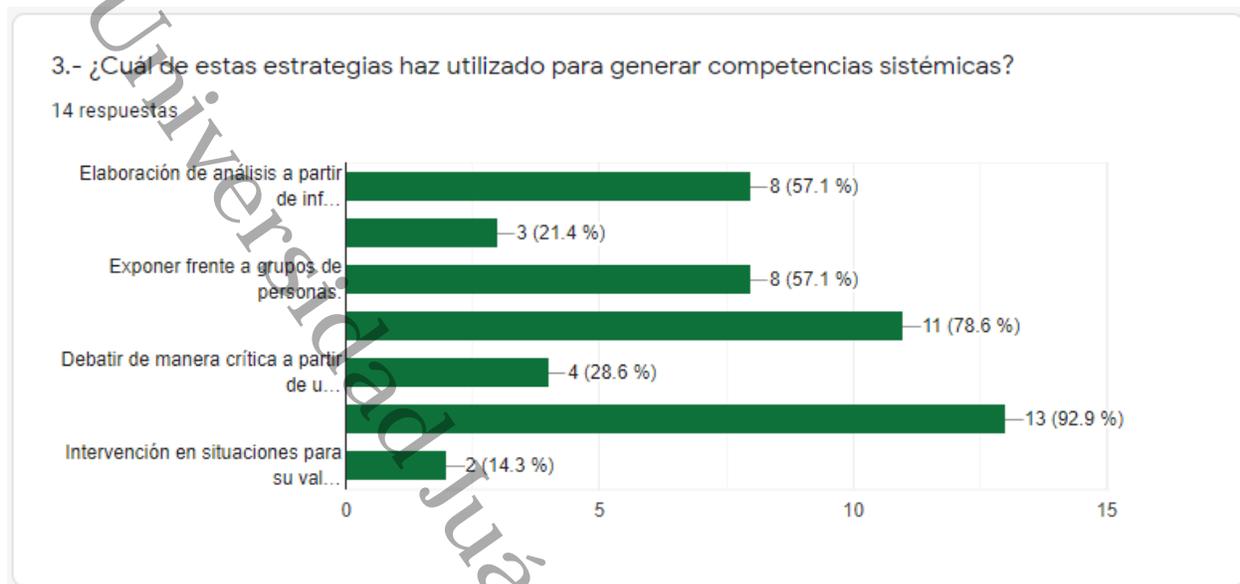


Gráfico 9: Actividades extracurriculares para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas.

Con un 71.4% de los estudiantes encuestados, se afirma que la actividad que más se ha realizado para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas son los proyectos escolares, así mismo un 64.3% de estos estudiantes han preferido el uso de libros y revistas especializadas como fuente de apoyo en el desarrollo de la competencia planteada, solo un 7.1% de los estudiantes ha tomado cursos por lo que es la opción menos utilizada.



Gráfico 10: Promoción del docente para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas.

Dentro de las actividades que el docente promueve a favor del desarrollo de competencias, el 100% de los estudiantes encuestados, coincide que las exposiciones son las más recurridas, le sigue el uso de mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas con un 92.9% de los encuestados, la lecturas para su posterior análisis también es de lo más utilizado por los estudiantes y el docente en un 78.6% de las opiniones, mientras que los debates muestran menos desarrollo en las clases según el 35.7% de los estudiantes.

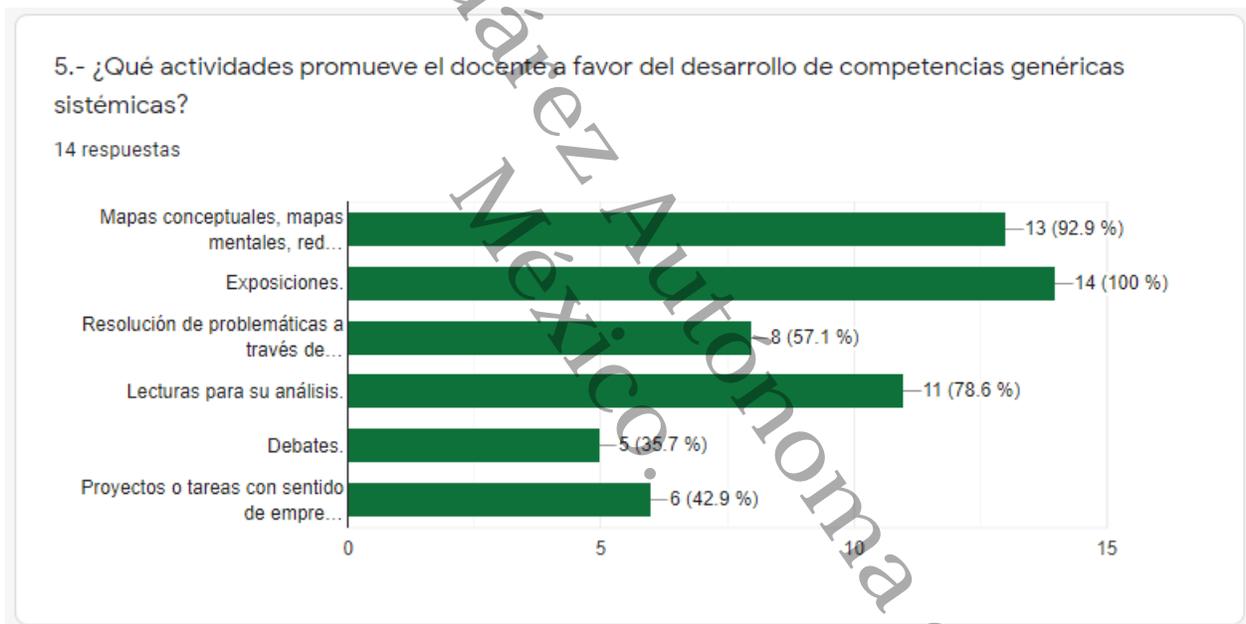
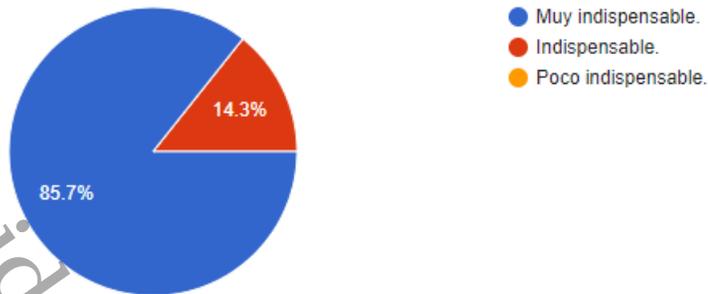


Gráfico 11: Importancia del desarrollo de competencias genéricas sistémicas.

La siguiente gráfica muestra que para un 85.7% de los estudiantes encuestados es muy indispensable el desarrollo de competencias genéricas sistémicas durante su formación universitaria, mientras que el 14.3% restante opina de manera importante que es indispensable.

6.- ¿Crees indispensable el desarrollo de competencias genéricas sistémicas en la formación universitaria del estudiante en Ciencias de la Educación?

14 respuestas



Competencias genéricas complementarias

Gráfico 12: Desarrollo de competencias genéricas complementarias.

De los estudiantes cuestionados, un 92.9% de ellos mencionan que dentro de las competencias genéricas complementarias que más han desarrollado ha sido la capacidad de organizar y planificar, así como la toma de decisiones, le sigue el trabajo en equipo con un 78.6% de los estudiantes cuestionados, así mismo el 71.4% de los encuestados han desarrollado la capacidad resolución de problemas y trabajo autónomo, pero solo un 21.4% de los encuestado ha desarrollado la gestión de la calidad durante su formación académica al momento.

Competencias Genéricas Complementarias

1.- ¿Cuál de estas competencias genéricas complementarias haz desarrollado durante tu formación universitaria? (Puedes elegir más de una opción).

14 respuestas

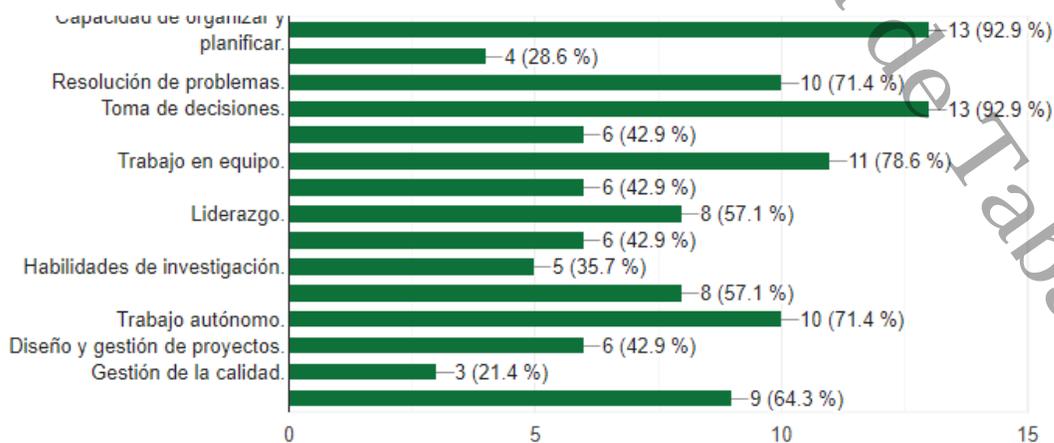


Gráfico 13: Interés por el desarrollo de competencias genéricas complementarias.

En base a un 50% de los estudiantes encuestados, estos prefieren desarrollar como competencia complementaria a la gestión de la calidad, un 42.9% de los mismos concuerdan en que desean desarrollar habilidades de investigación y la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, mientras que la resolución de problemas solo es interesante para el 28.6% de los encuestados y el trabajo autónomo no le interesa a los encuestados.

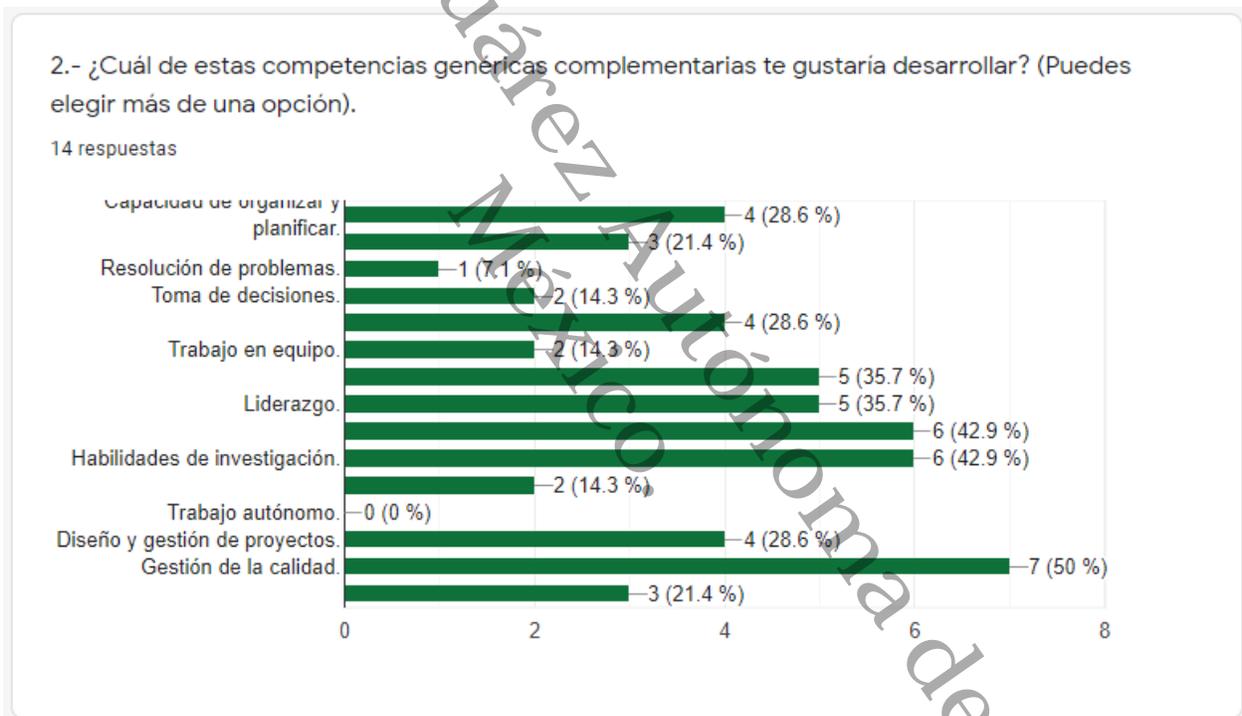


Gráfico 14: Estrategias para el desarrollo de competencias genéricas complementarias.

Tomando en cuenta las opciones más recurridas, el 85.7% de los estudiantes afirman que han recurrido a la búsqueda de información a través de bibliotecas físicas o virtuales con el fin de generar competencias sistémicas, por otro lado el 71.4% de estos han utilizado la organización y planificación de actividades como estrategia para el desarrollo de la competencia sistémica, así mismo, según el 57.1% estudiantes hay

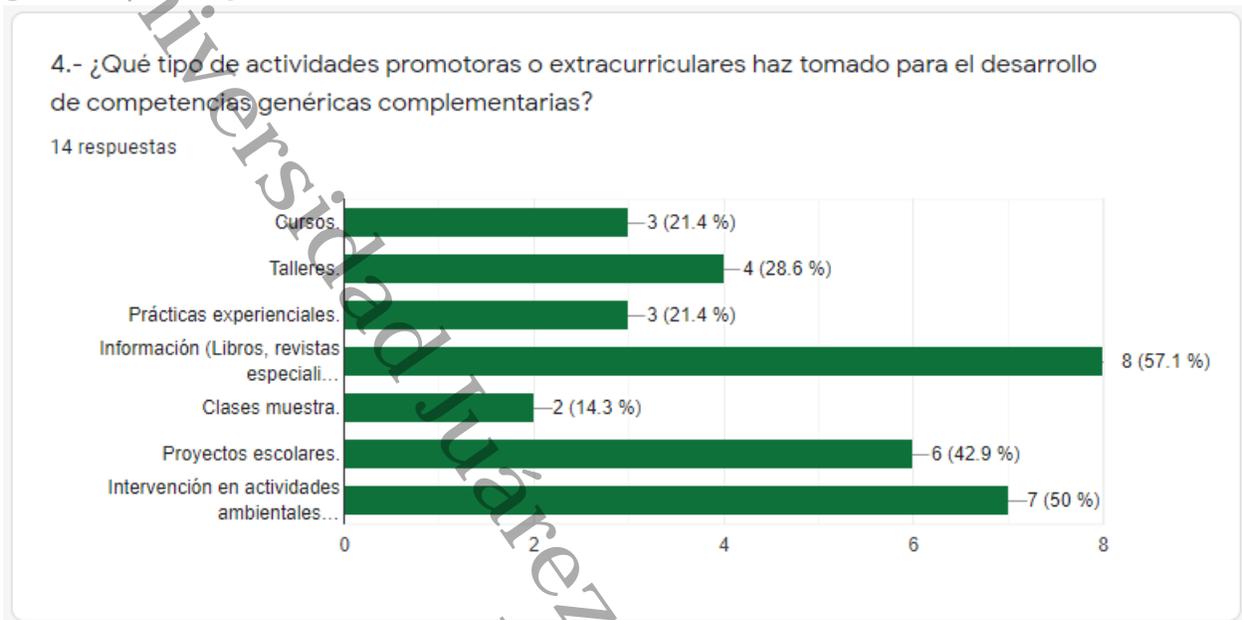
concordancia en que se ha recurrido al trabajo en equipo o individual con otras personas para conocer sus habilidades, se han hecho actividades escolares de calidad y se ha tenido que leer, buscar y analizar información de carácter investigativo, con el fin de desarrollar competencias genéricas solo el 7.1% de los estudiantes encuestados ha utilizado como estrategia el desarrollar investigación a través de la difusión y divulgación en ponencias, foros, congresos o redacción de artículos científicos.



Gráfico 15: Actividades extracurriculares para el desarrollo de competencias genéricas complementarias.

Con un 57.1% de los estudiantes encuestados, se afirma que la actividad que más se ha realizado para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas es el uso de la información a través de libros, revistas especializadas y/o artículos de difusión científica, así mismo un 50% de estos estudiantes han preferido la intervención en actividades ambientales y/o sustentables como fuente de apoyo en el desarrollo de la competencia planteada, solo un 14.3% de los estudiantes ha hecho clases muestra como actividad extracurricular, por lo que es la opción menos utilizada.

Gráfico 16: Promoción del docente para el desarrollo de competencias genéricas complementarias.



Dentro de las actividades que el docente promueve a favor del desarrollo de competencias genéricas sistémicas, el 92.9% de los estudiantes encuestados coincide que la búsqueda de información confiable y de calidad son las más recurridas, le sigue el desarrollo de la investigación y el trabajar en equipo y de forma individual, ambos con 64.3% de los encuestados, pero solo el 21.4% de los estudiantes coincide que los trabajos o proyectos de innovación y planeación estratégica son los menos usados.

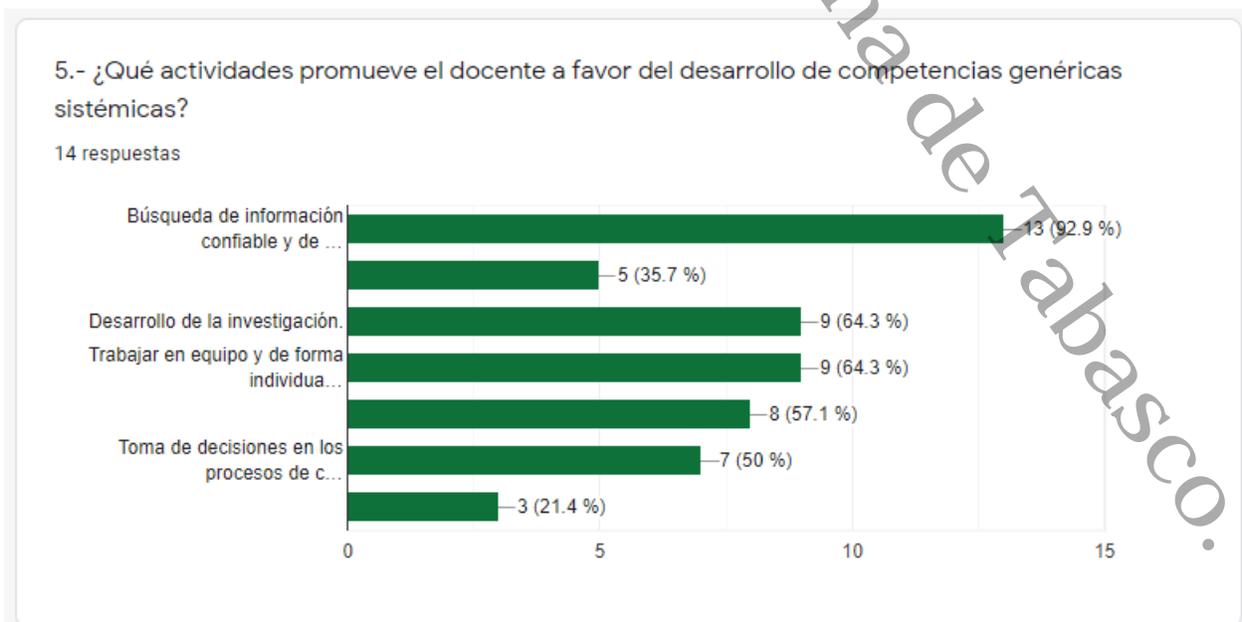
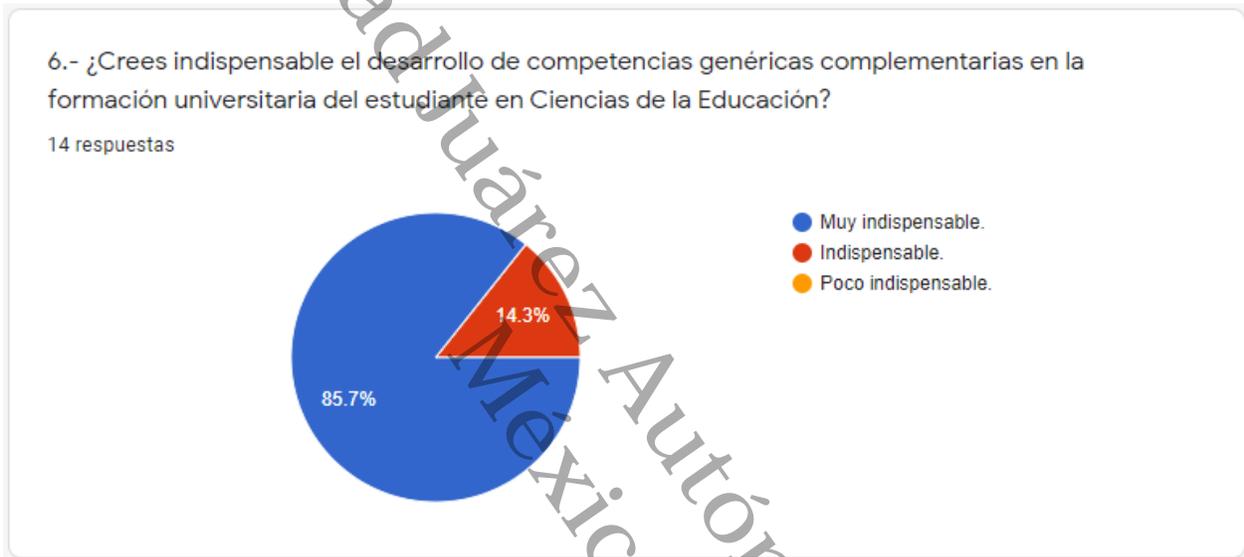


Gráfico 17: Importancia del desarrollo de competencias genéricas complementarias.

La siguiente gráfica muestra que para un 85.7% de los estudiantes encuestados es muy indispensable el desarrollo de competencias genéricas sistémicas durante su formación universitaria, mientras que el 14.3% restante opina de manera importante que es indispensable.



Opiniones

¿Qué consideras es necesario o hace falta para desarrollar las competencias genéricas antes mencionadas durante tu formación académica? (Escribe brevemente lo que opines).

14 respuestas

- Un mejor orientación para llevar acabo estos procesos
- Apoyo
- Talleres que tengan una gran accesibilidad de horarios
- Platicas o talleres que comenté al desarrollo estudiantil
- Consideraría que es necesario la motivación para el desarrollo de cada una de ellas, también que las clases nos sean un poco tradicionalistas y permitan la participación activa de los alumnos, para que así pueden desarrollar las competencias necesarias con naturalidad.
- Aprendizaje por competencias y colaboración, no competición
- Observar bien el escenario a trabajar
- Considero que hace falta mucho fomento a las relación interpersonal entre los alumnos, ya que a causa de los prejuicios se estropean las relaciones, eso impacta en el trabajo en equipo, la organización liderazgo

4.3 RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Los resultados que a continuación se muestran se obtienen del cuestionario aplicado la plataforma Google formularios, en donde se le da orden y diseño para su envío a los encuestados y de la misma forma se obtienen digitalmente los resultados por medio de gráficas y datos precisos. En este cuestionario contestaron 4 docentes que fungen como facilitadores de distintas asignaturas impartidas y que tienen afinidad a alguna de las líneas curriculares que forman parte de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del plan de estudios 2017, así mismo se obtienen sus correos electrónicos y datos básicos de identificación para continuar en contacto en futuras ocasiones.

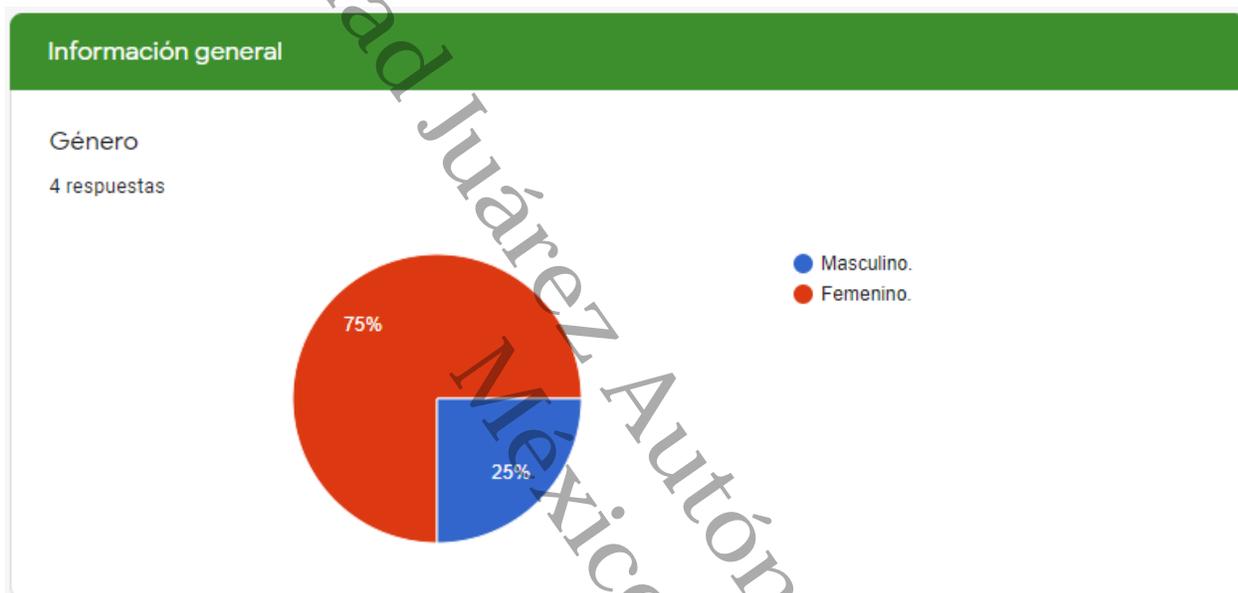


4.3.1 SEGUNDO INSTRUMENTO: DOCENTES.

Datos generales

Gráfico 1: Distribución de los docentes por sexo.

La distribución de la población con respecto al sexo es desigual, en su mayoría son mujeres y pocos varones, a continuación, se muestra esta relación:



El gráfico, muestra el porcentaje de la población de docentes que dan clases en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en la División Académica de Educación y Artes a estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de 3er. y 4to. ciclo del nuevo plan de estudios 2017, dicha población de docentes se encuentra en su mayoría compuesta por el sexo femenino (75%) y un 25% por el sexo masculino.

Competencias genéricas

Gráfico 2: Líneas curriculares.

El siguiente gráfico muestra en porcentaje las líneas curriculares a las que pertenecen las asignaturas que los docentes imparten en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, un 50% de los encuestados menciona que las asignaturas

que imparten pertenecen en igualdad a la línea de Currículum y docencia y a las asignaturas institucionales, mientras que la línea psicopedagógica y de innovación educativa y virtual comparten el 25% de los encuestados, por lo contrario ninguno de los encuestados ha trabajado en las líneas de gestión educativa, educación, sustentabilidad y educación ambiental, socioeducativa e investigación educativa.

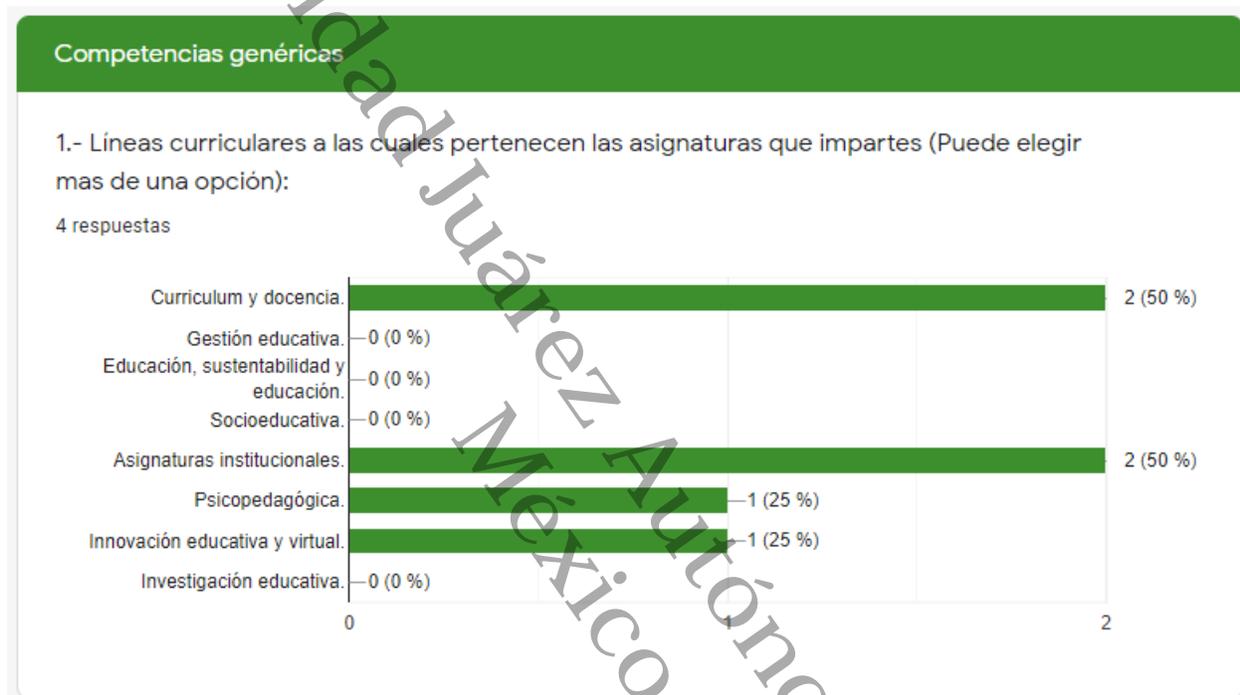


Gráfico 3: Promoción de competencias genéricas en los estudiantes.

El 75% de los docentes aseguran que las competencias genéricas interpersonales son las que más promueven en sus estudiantes, así mismo en coincidencia un 50% de los encuestados ponen interés en las competencias genéricas instrumentales y sistémicas, y solo el 25% apuesta a promover las competencias genéricas complementarias.

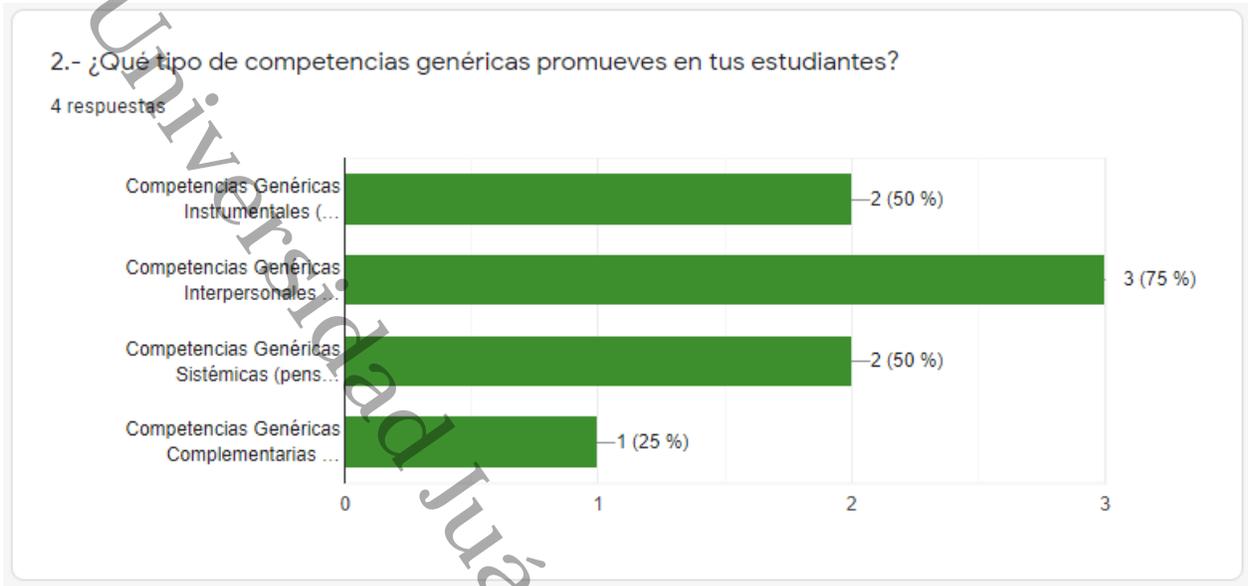


Gráfico 4: Importancia del desarrollo de competencias genéricas en la formación académica de los estudiantes.

En la siguiente gráfica se percibe que el 75% de los docentes encuestados muestra mayor importancia o deseo de promover las competencias genéricas sistémicas en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, en concordancia el 50% de los encuestados afirma que las competencias genéricas interpersonales y complementarias serían las que promoverían con mayor énfasis para la formación del estudiante, sin embargo solo el 25% de los docentes desearía promover las competencias genéricas instrumentales.

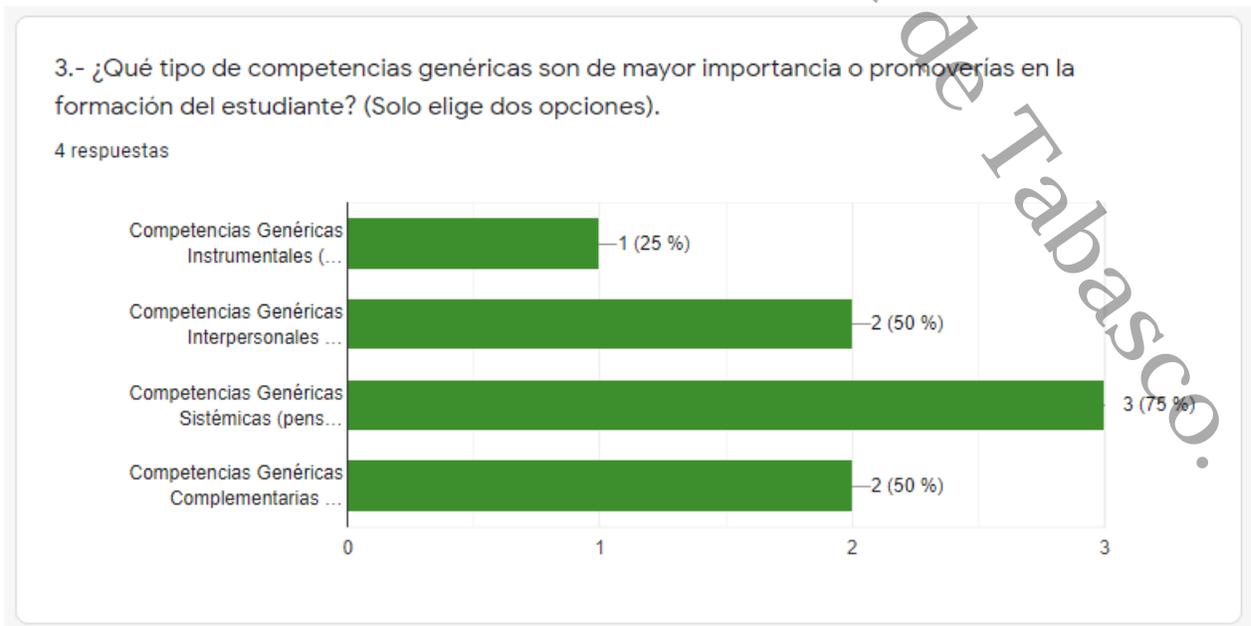


Gráfico 5: Actividades promovidas para el desarrollo de competencias genéricas instrumentales.

Como se muestra en el gráfico, el análisis de información es una de las actividades más promovidas según el 100% de los docentes encuestados, así mismo el 75% de los docentes optan por promover la exposición grupal, el 50% de los mismos concuerdan en el uso de los mapas conceptuales y las presentaciones digitales en aplicaciones o plataformas virtuales, sin embargo, el estudio de una segunda lengua no muestra promoción por parte de los docentes.

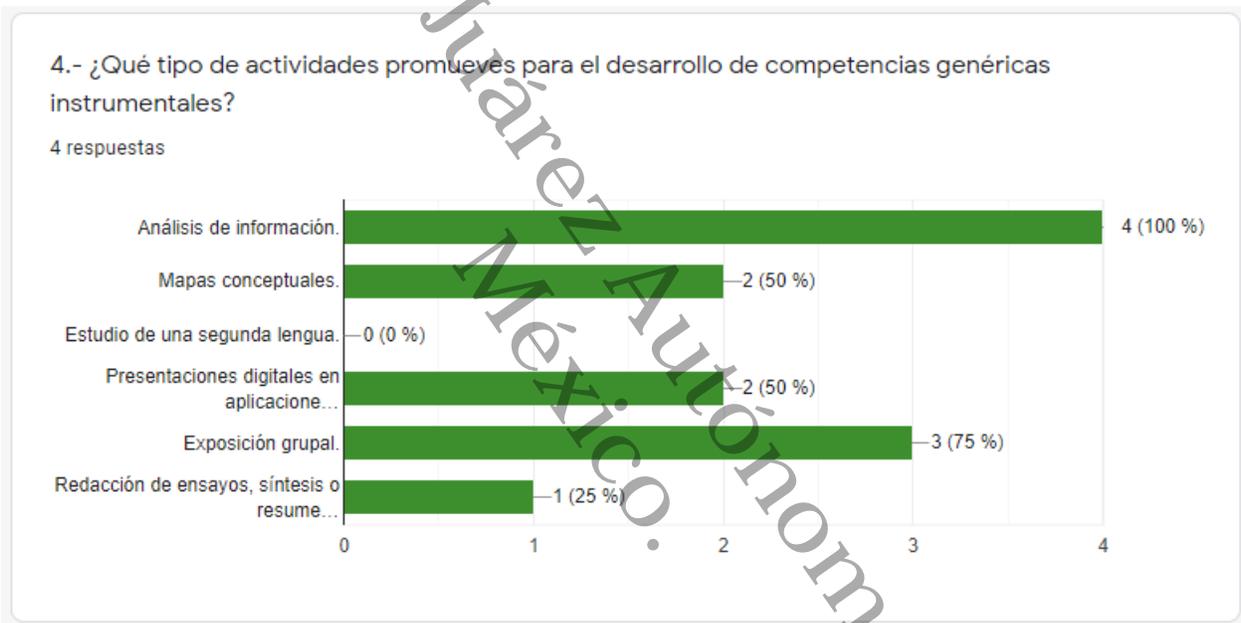


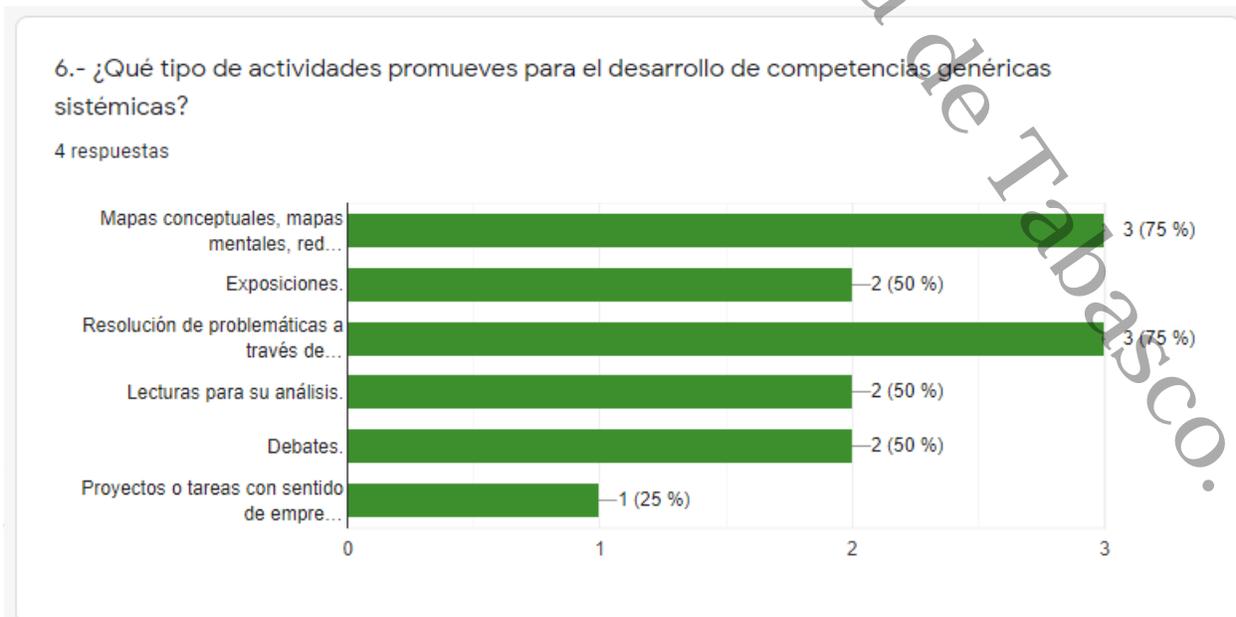
Gráfico 6: Actividades promovidas para el desarrollo de competencias genéricas interpersonales.

Como se muestra en el gráfico, la creación de un ambiente de armonía, respeto y tolerancia es una de las actividades más promovidas según el 100% de los docentes encuestados, así mismo el 75% de los docentes optan por el trabajo entre estudiantes con distintas habilidades, destrezas, actitudes, etc., el 50% de los mismos optan en el uso de la responsabilidad en la entrega de trabajos, sin embargo, solo el 25 % de los encuestados promueven los proyectos interdisciplinarios en el aula.



Gráfico 7: Actividades promovidas para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas.

Como se muestra en el gráfico, el uso de mapas conceptuales, mapas mentales y redes semánticas así como la resolución de problemáticas a través del pensamiento crítico y creativo son unas de las actividades más promovidas en concordancia según el 75% de los docentes encuestados, así mismo el 50% de los mismos concuerdan en el uso de exposiciones, lecturas para su análisis y debates, sin embargo, el desarrollo de proyectos o tareas con sentido de emprendimiento del estudiante son solo promovidas por el 25% de los docentes encuestados.



Como se muestra en el gráfico, el uso de debates para la exposición de situaciones y resolución de problemas es una de las actividades más promovidas según el 100% de los docentes encuestados, así mismo el 75% de los mismos concuerdan en promover la búsqueda de información confiable y de calidad, y el trabajar en equipo y de forma individual dentro y fuera de clases, sin embargo, el desarrollo de la investigación y la intervención en procesos de diversidad y multiculturalidad es solo promovido por el 25% de los docentes encuestados.



Competencias genéricas sistémicas

Gráfico 9: Promoción de competencias genéricas sistémicas.

A través del siguiente gráfico se muestra que el 100% de los docentes encuestados promueven en sus estudiantes la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, así como el 50% de los encuestados concuerdan en que se promueve el pensamiento crítico y el pensamiento creativo, pero ninguno de los encuestados opta por la cultura emprendedora.

Competencias genéricas sistémicas

1.- ¿Cuál de estas competencias genéricas sistémicas promueves en tus estudiantes? (Elije solo dos opciones).

4 respuestas

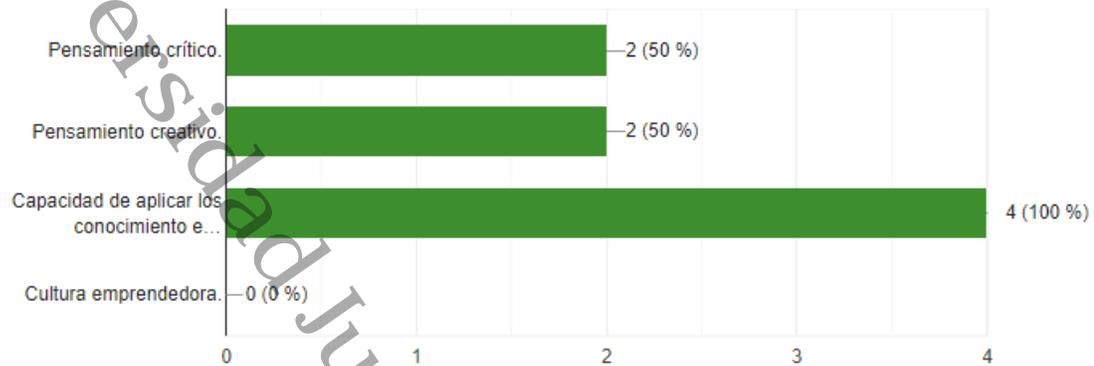
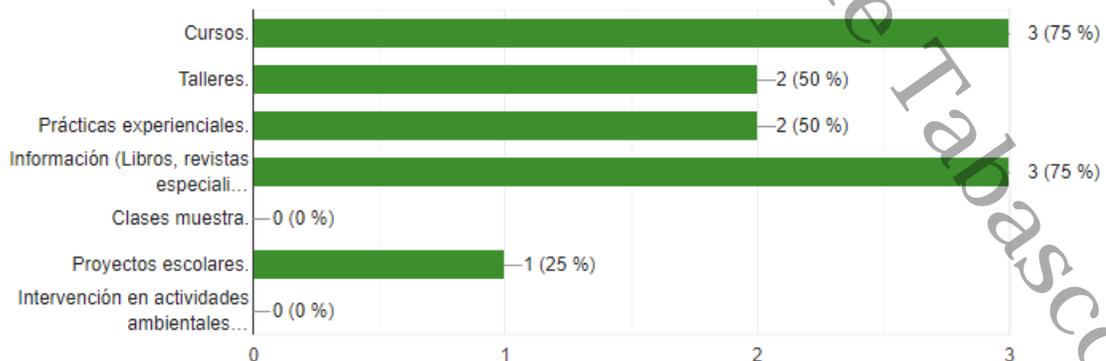


Gráfico 10: Fomento de estrategias o actividades extracurriculares para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas en los estudiantes.

De acuerdo a los resultados plasmados en la gráfica, el 75% de los docentes encuestados fomentan estrategias tales como cursos y la búsqueda de información en libros, revistas especializadas y artículos, por otra parte, el 50% de los encuestados fomentan los talleres y las prácticas experienciales, sin embargo, las clases muestra e intervención de actividades ambientales y/o sustentables muestran nula participación.

2.- ¿Qué tipo de estrategias o actividades extracurriculares fomentas en los estudiantes para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas? (Puedes elegir más de una opción).

4 respuestas



A través del siguiente gráfico se muestra que el 75% de los docentes encuestados promueven en sus estudiantes el trabajo en equipo, así como el 50% de los encuestados concuerdan en que se promueve la capacidad de organizar y planificar, la resolución de problemas, la capacidad de innovación y planeación estratégica, la filosofía humanista y ética profesional, la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y el trabajo autónomo, por otra parte solo el 25% de los encuestados concuerdan factible el promover las habilidades de gestión de la información, toma de decisiones, liderazgo, habilidades de investigación, diseño y gestión de proyectos y gestión de la calidad, sin embargo, según los encuestados ninguno promueve la valoración por la diversidad y multiculturalidad y el compromiso por la sustentabilidad.

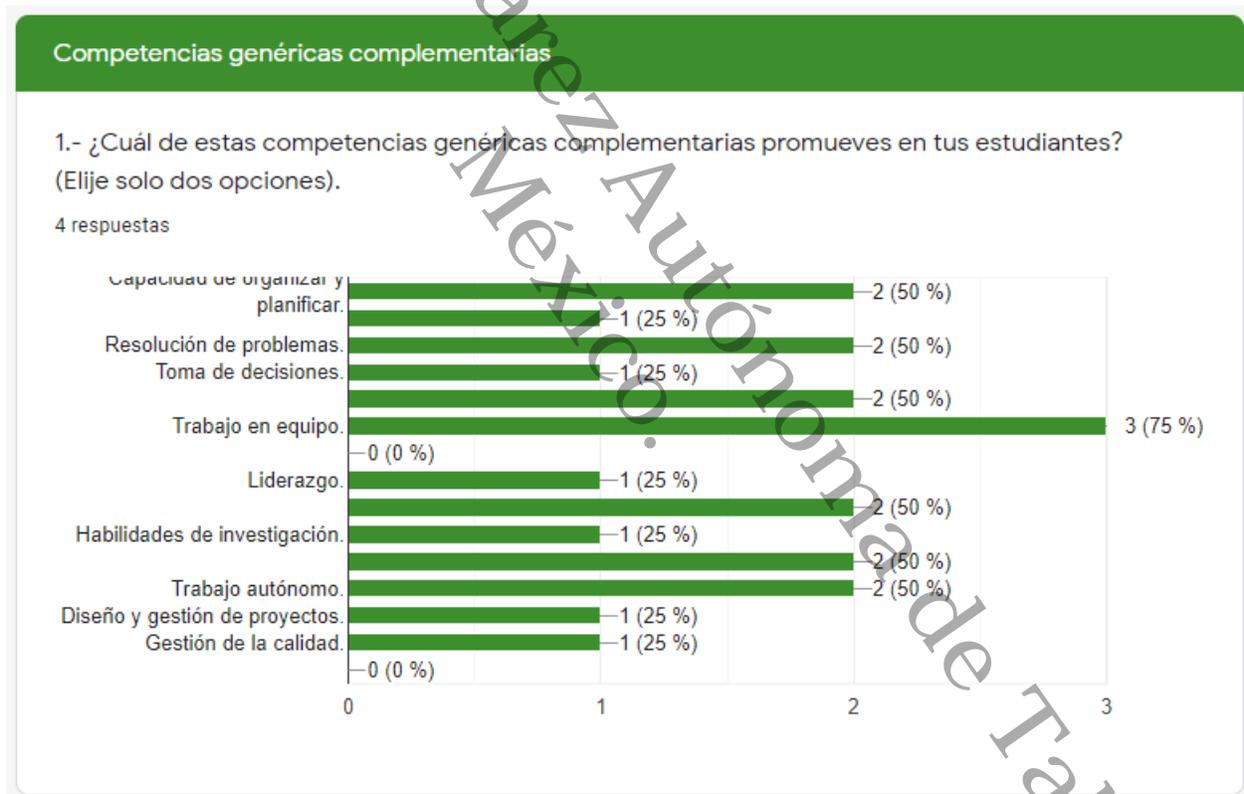


Gráfico 12: Fomento de estrategias o actividades extracurriculares para el desarrollo de competencias genéricas complementarias en los estudiantes.

De acuerdo a los resultados plasmados en la gráfica, el 75% de los docentes encuestados fomentan estrategias tales la búsqueda de información en libros, revistas especializadas y artículos, por otra parte, el 50% de los encuestados concuerdan en que fomentan los cursos, talleres y los proyectos escolares, así mismo el 25% fomentan las prácticas experienciales y las clases muestra, sin embargo, la intervención en actividades ambientales y/o sustentables muestran nula participación.

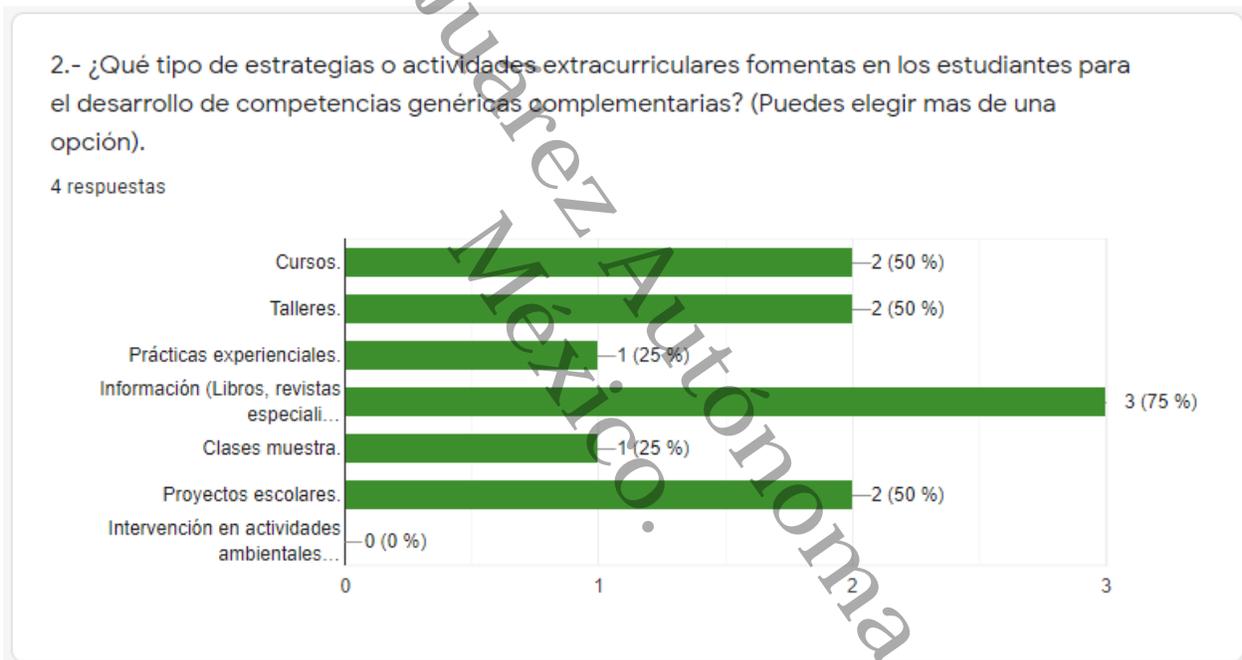
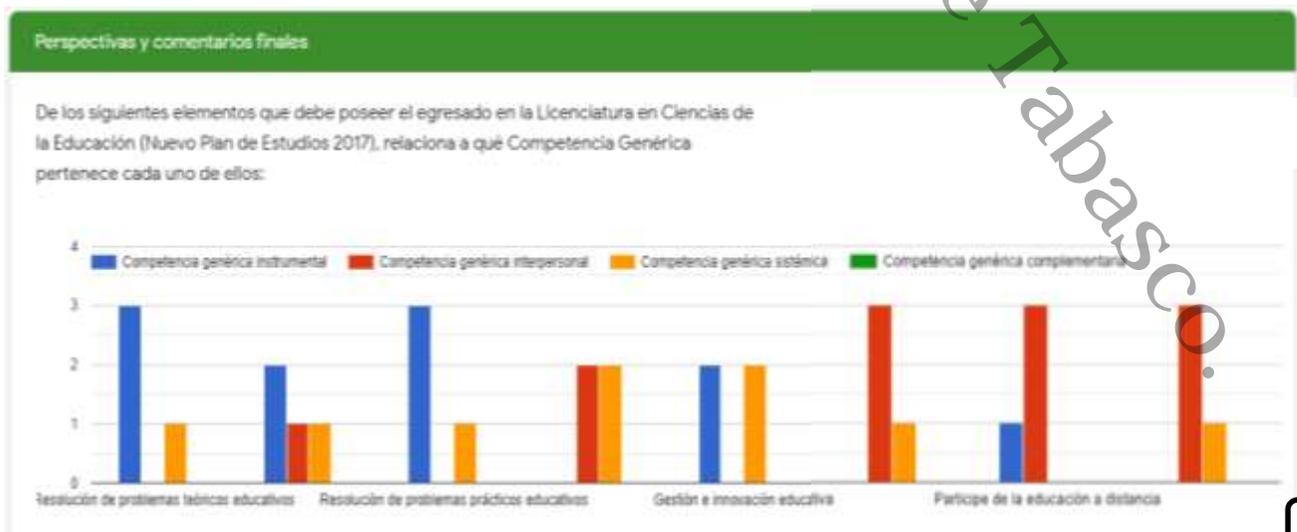


Gráfico 13: Perspectivas de egreso de los estudiantes.



ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De acuerdo a los resultados obtenidos en el diagnóstico, nos permite ver que las estrategias didácticas y las actividades promotoras o extracurriculares son grandes detonadores del desarrollo de competencias genéricas y sus derivados sin embargo es probable que se necesite potenciar las prácticas educativas con estrategias aún más adecuadas al contexto y necesidades de los estudiantes.

La información deja ver como los estudiantes han logrado un acercamiento a las competencias genéricas sistémicas, sin embargo, los estudiantes afirman en gran medida que han tenido acercamiento al desarrollo de competencias genéricas sistémicas y la mitad de los estudiantes han desarrollado competencias genéricas complementarias, siendo las competencias genéricas instrumentales e interpersonales las más desarrolladas por un mayor número de los estudiantes encuestados; las competencias a las que menos han tenido acercamiento son las que más protagonismo tuvieron en el instrumento aplicado pues son de las más importantes a desarrollar en los estudiantes.

Al analizar los resultados donde se cuestiona el tipo de competencia que más se desarrolla en los estudiantes, la mayoría de los docentes afirma que las competencias genéricas interpersonales son las más promovidas a los estudiantes, pero solo un poco de los docentes promueve las competencias genéricas complementarias que en concordancia con los resultados emitidos por los estudiantes se muestra un vínculo de lo que puede ser un desaprovechamiento de estrategias para el desarrollo de competencias genéricas complementarias.

Podríamos suponer que las competencias que más se promueven por parte de los docentes y con la que los estudiantes tienen mayor relación, son aquellas que emplean elementos que constantemente están expuestos dentro y fuera de las aulas de clases, estas competencias son las genéricas interpersonales y genéricas instrumentales, las cuales tratan el uso de TIC's, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, el análisis

de situaciones para la solución, el trabajo en equipo e individual, entre otras, sin embargo el desarrollo de competencias genéricas sistémicas y competencias genéricas complementarias muestran una menor relación entre los estudiantes y docentes, y es que los resultados emitidos a través del diagnóstico nos dicen que pocos son los estudiantes encuestados ha tenido relación con el desarrollo de competencias genéricas sistémicas enfocadas en la cultura emprendedora y así mismo se arrojan resultados mínimos en cuanto al desarrollo de competencias genéricas complementarias enfocadas a las habilidades de la investigación; por lo tanto estos dos enfoques son los que causan más alerta en los resultados ya que este tipo de habilidades están contempladas en el perfil de egreso de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y por lo tanto deberían de tener una mayor figuración dentro de los procesos de formación del estudiante.

En segundo lugar, podemos asegurar que el éxito del desarrollo de las competencias genéricas se debe al uso de estrategias, actividades promotoras y/o extracurriculares y a la difusión o promoción de los docentes, porque a la vez esto genera gran interés en los estudiantes que se están formando dentro sus primeros ciclos de clases. De acuerdo a los resultados, dentro de las estrategias que más se desarrollan en el aula son la elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales y redes semánticas, pero se dejan de lado actividades importantes como el desarrollo de proyectos emprendedores o proyectos innovadores. Ahora, dentro de las actividades promotoras que menos se lleven a cabo son la participación en cursos, clases muestra y prácticas experienciales.

4.4 TRIANGULACIÓN ENTRE LAS MUESTRAS ELEGIDAS

Las competencias genéricas son un elemento indispensable para el nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y así es como los estudiantes y docentes lo demuestran a través de sus respuestas, de igual forma se encuentran elementos a reforzar y otros los cuales se deben tomar en cuenta para futuros

procesos de formación en nuevas generaciones que se encontraran bajo el esquema del mismo plan de estudios.

Existe una de las interrogantes en donde estudiantes y docentes concuerdan que las competencias genéricas son de importancia para la formación académica del estudiante, sin embargo ambos sujetos hacen énfasis en dos situaciones importantes, la primera es que estudiantes no han desarrollado por completo las competencias genéricas sistémicas complementarias, lo que a su vez es externado de la misma forma por los docentes, la segunda cuestión a este punto es que a los estudiantes encuestados les gustaría desarrollar estas competencias puesto que se les hace atractivo las habilidades, actitudes y aptitudes que definen a cada competencia, sin embargo los docentes encuestados proporcionan en sus respuestas que la competencia genérica sistémica y complementaria es la que menos promueven en los estudiantes, siendo esto reflejado a su vez por lo estudiantes al querer desarrollar este tipo de competencias según las respuestas externadas a través de las preguntas formuladas en ese apartado.

En cuanto a las líneas curriculares que dan base al plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de acuerdo a los estudiantes estas han sido de gran importancia para el desarrollo de competencias genéricas, siendo las líneas curriculares de educación, sustentabilidad y extensión, psicopedagógica, currículum y docencia e innovación educativa y virtual, las que han dado este aporte. Por parte de los docentes existe la vinculación a través de las líneas curriculares a las que pertenecen las asignaturas que imparten, siendo las líneas de psicopedagogía, currículum y docencia e innovación educativa y virtual las que predominan, por lo tanto se identifica que hay relevancia en lo que los docentes imparten con lo que los estudiantes perciben a través de las asignaturas que cursan y que su a vez estas pertenecen a líneas curriculares que forman la trayectoria del estudiante en contenidos específicos.

Algo que se debe tomar en cuenta es que el instrumento aplicado muestra en las preguntas formuladas un énfasis en las competencias genéricas sistémicas y las

competencias genéricas complementarias puesto que esto es algo identificado como una problemática desde el inicio de la investigación, dicha problemática es afirmada a través de las respuestas de los docentes y los estudiantes cuando externan que estas competencias son las que menos se promueven y las que les gustaría desarrollar durante su formación para crear una integridad en sus conocimientos y habilidades. Teniendo en cuenta lo anteriormente expresado, nos situamos a triangular respuestas de estas secciones en específico.

Algo significativo que se formula en las preguntas, son las actividades que se promueven para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas y que a través de las respuestas de estudiantes y docentes concuerdan que son los mapas conceptuales, mentales, redes semánticas, debates, lecturas para su análisis y la resolución de problemáticas, mismas que apoyan al desarrollo de competencias, sin embargo, dentro de las respuestas a la pregunta existen opciones de actividades como la realización de proyectos con sentido de emprendimiento, la cual no es atendida por docentes y estudiantes dentro y fuera del aula. Basándonos ahora en las actividades que se promueven para el desarrollo de competencias genéricas complementarias, la búsqueda de información confiable y de calidad es algo que estudiantes y docentes tienen en cuenta al momento de trabajar contenidos para el desarrollo de las asignaturas, así mismo los debates cumplen una función importante para ambos sujetos encuestados, sin embargo, el desarrollo de la investigación y desarrollo de proyectos de innovación y planeación estratégica son de las actividades menos consideradas por lo que se tiene que atender para reforzar ciertas competencias que deben ser básicas en el estudiante de la licenciatura en ciencias de la educación hacia un perfil de egreso integral.

Como último punto tenemos a las competencias genéricas sistémicas y a las competencias genéricas complementarias, así como la concepción de cada una a través de las preguntas formuladas y opciones de respuestas. En este apartado tanto las respuestas de los estudiantes como la de los docentes han sido vinculadas para determinar qué tipo de competencias genéricas son las que sobresalen y cuáles son las que necesitan la atención necesaria a través de estrategias y actividades

curriculares. En este sentido tenemos dos competencias por cada categoría; de las competencias genéricas sistémicas, el pensamiento creativo y la cultura emprendedora son dos habilidades que desean ser atendidas por los estudiantes, siendo la última la que menos atienden los docentes en el desarrollo de competencias. Por parte de las competencias genéricas complementarias que expresan los estudiantes y docentes deben ser atendidas están las habilidades de la investigación y gestión de la calidad. A partir de estas cuatro competencias genéricas se determina el trabajar a partir de un proyecto de intervención donde se impulse el desarrollo de las habilidades de la investigación, la cual forma parte de las competencias genéricas complementarias, una de las más completas para la formación del futuro Licenciado en Ciencias de la Educación y bajo un esquema de trabajo con enfoque de competencias.

4.5 EJES PROBLEMATIZADORES

Pregunta	Ejes	Análisis	Intervención
1 y 2 CGS I.A. 1 CGS I.D.	Cultura emprendedora	Los estudiantes mencionan que esta competencia es la menos involucrada en su procesos de formación. Los docentes coinciden en que es la competencia que menos desarrollan en sus estudiantes.	Este eje puede servir de apoyo para el desarrollo de habilidades de investigación y la activación de actividades promotoras o extracurriculares.
4 CGS I.A. 4 CGC I.A.	Actividades promotoras o extracurriculares	Son esenciales para el desarrollo de cualquier competencia planteada, algunas de estas no están siendo dirigidas al desarrollo de cultura emprendedora, habilidades de gestión de la información o habilidades de investigación.	
1 Y 2 CGC I.A.	Gestión de la calidad	Para el desarrollo de los procesos debe haber conjugación con los demás ejes a través de buenas acciones para el logro de metas.	Estos dos ejes tienen vinculación puesto que para trabajar con uno se depende del otro.
	Habilidades de gestión de la información	Según los estudiantes, sus profesores promueven esta competencia pero persiste el interés en mejorar este punto para el desarrollo de sus actividades y trabajos escolares.	
1 y 2 CGC I.A. 1 CGC I.D.	Habilidades de investigación	Es de los procesos menos desarrollados por los estudiantes cuestionados, se menciona una desorientación para lograr estas situaciones en las clases.	

Las anotaciones hechas en la sección de preguntas corresponden a un lenguaje en siglas para identificar el eje al que corresponde cada una de las interrogantes.

I.A.: Instrumento a alumnos/estudiantes.

I.D.: Instrumento a docentes.

C.G.S.: Competencias genéricas sistémicas.

C.G.C.: Competencias genéricas complementarias.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO V DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN PARA LA INTERVENCIÓN

5.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El desarrollo de competencias genéricas complementarias centradas en las habilidades de la investigación es un elemento clave en la formación del estudiante hacia un perfil de egreso que cumpla con los estándares profesionales actuales, por lo cual a través del uso de estrategias tecnológicas se podrá impulsar el desarrollo de las habilidades de investigación necesarias en los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La propuesta de intervención se concibe con el nombre “De la vista nace la investigación”, la cual es elegida a partir de los resultados del diagnóstico en donde se determina que una de las áreas en las que se puede intervenir y que necesita atención es en las competencias genéricas complementarias, en específico el desarrollo de habilidades de investigación. La investigación educativa es una de las áreas de desarrollo para los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, pero de la cual no hay mucho campo de aprovechamiento, sin embargo, hay las herramientas, personal e infraestructura dentro de la División Académica de Educación y Artes para el desarrollo de estas competencias. Esta propuesta a la vez pretende generar futuras intervenciones a las nuevas generaciones de este plan de estudios, a través de la intervención y acción se harán modificaciones para el mejoramiento y adaptación de las necesidades de los estudiantes y al momento en que se aplique.

Por lo tanto, se encuentra que la problemática detectada se puede solucionar usando un curso-taller mediante un plan de intervención en donde se utilice la virtualidad como recurso ante los acontecimientos presentes, trabajando también de manera presencial y de tal forma se impulse y lleve a cabo un proceso de desarrollo de Competencias Genéricas Complementarias con énfasis en el desarrollo de habilidades de la investigación.

5.2 TIPO DE PROPUESTA

Tradicionalmente se han establecido tres niveles al hablar de prevención: Prevención primaria, secundaria y terciaria. Haciendo referencia a esta subdivisión, Merino (1996, citado en Gutiérrez Moar & Santos Rego, 2000) entiende que el término prevención se encuentra ajustado a un carácter globalizador que les permite hablar de un proceso con fases mutuamente interrelacionadas.

A) Prevención primaria

Su objetivo consiste en disminuir la incidencia de un problema, trastorno, así como la reducción y/o eliminación de la frecuencia de casos nuevos durante un período de tiempo. Es, por tanto, un concepto comunitario cuya misión es la disminución de riesgos en una población a través de cambios socio-políticos.

B) Prevención secundaria

Es aquella que trata de descubrir y eliminar la dificultad concreta, para que ésta no se consolide. Su realización es a través del diagnóstico precoz del problema y de una atención inmediata con un tratamiento efectivo. Se trabaja ya con sujetos afectados o bien se actúa para detecciones precoces de los posibles casos de alto riesgo³ • Las intervenciones se dirigen a la pronta identificación y tratamiento de los individuos o grupos que se encuentran en circunstancias generadoras de dificultades de aprendizaje, problemas de adaptación, trastornos afectivo-emotivos, etc.

C) Prevención terciaria

Su función es la de retener o retardar la evolución del problema o proceso, disminuyendo sus consecuencias a pesar de que persista el efecto inicial. Su 'epicentro' serán entonces los sujetos que ya presentan problemas. Desde el punto de vista escolar, su finalidad es la rehabilitación del alumno, interviniendo para minimizar los efectos residuales del problema, haciendo que sean los menores posibles para el sujeto y la comunidad. En tomo a los tres niveles preventivos, es importante destacar una serie de aspectos relevantes para el ámbito educativo:

- La prevención primaria es la que tiene que ver, en mayor medida, con el marco del enfoque preventivo en sí mismo.
- La prevención secundaria es el nivel que ofrece más posibilidades de intervención de los equipos pluridisciplinarios y multiprofesionales en el ámbito educativo.
- La prevención terciaria no se ha considerado exactamente como tarea preventiva, porque se ha asimilado al tratamiento, rehabilitación, intervención y reinserción social, una vez que apareció el problema.

5.3 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

El plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación está mediado bajo un modelo por competencias, dentro de los estatutos se mencionan las competencias genéricas que el estudiante ha de desarrollar para obtener el perfil de egreso deseado. Las competencias genéricas se dividen en cuatro grupos: competencias genéricas instrumentales (análisis, síntesis, uso de TIC's, etc.), competencias genéricas interpersonales (trabajo en equipo, compromiso ético), competencias genéricas sistémicas (pensamiento crítico, pensamiento creativo, capacidad de aplicar los contenidos a la práctica, cultura emprendedora) y competencias genéricas complementarias (organizar y planificar, gestión de información, liderazgo, habilidad de investigación, etc.). De acuerdo al diagnóstico realizado y a los resultados obtenidos se ha notado la importancia de cada una de las competencias genéricas en torno a los estudiantes y a los docentes.

En el diagnóstico realizado a través de la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario, se le da énfasis a las competencias genéricas sistémicas y complementarias en el desarrollo de las preguntas, todo con el fin de ir delineando los ejes problematizadores y el punto específico en el cual actuar la intervención, es por ello que dentro de los resultados se encuentra que las habilidades de investigación, que pertenecen a las competencias genéricas complementarias, son de las menos desarrolladas y beneficiadas en el proceso educativo, así mismo los estudiantes

muestran el interés a través de sus respuestas para crear estrategias y escenarios en los cuales desarrollar las habilidades de investigación requeridas en el perfil de egreso y de acuerdo a la línea curricular de investigación educativa del plan de estudios perteneciente a la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Por tal motivo se da el interés en crear un plan de acción en torno al desarrollo de las habilidades de la investigación, que a partir del uso de las tecnologías pueda concebir nuevas estrategias para trabajar no solo en el desarrollo de habilidades de investigación sino también en el gusto por el desarrollo de la investigación educativa en su entorno educativo.

5.4 PROPÓSITO O ALCANCE DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

La presente intervención desea potenciar el desarrollo de competencias genéricas complementarias enfocadas en las habilidades de investigación puesto que es un eje importante en la formación del estudiante enfocado en el perfil de egreso deseado hacia un futuro ambiente profesional. Así mismo se parte del contexto social y las situaciones que acontecen actualmente para desarrollar la intervención y apegar a las necesidades educativas que suceden en el ambiente.

Partiendo de los resultados obtenidos en el diagnóstico que nos llevó a seleccionar los ejes problematizadores a atender en la intervención, el equipo de trabajo reflexionó sobre la importancia de que los alumnos alcancen las metas deseadas en el perfil de egreso a través del desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, porque conduce a continuar siendo una escuela de calidad, así como un programa completo y eficiente en competencias humanas y profesionales y de este estatus derivarían otros beneficios.

5.5 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

5.5.1 GENERAL

Emplear estrategias educativas y tecnológicas orientadas al desarrollo de competencias genéricas complementarias centradas en las habilidades de la investigación.

5.5.2 ESPECÍFICOS

Determinar el avance del desarrollo de competencias genéricas centradas en las habilidades de la investigación.

Identificar las ventajas que genera el uso de las tecnologías en el desarrollo de habilidades de la investigación.

5.6 FUNDAMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

5.6.1 CURSO-TALLER

“De la vista nace la investigación” es una propuesta que se requiere desarrollar a partir de un curso-taller con elementos virtuales y presenciales en donde se desarrollen competencias genéricas con énfasis en el desarrollo de habilidades de investigación.

Según Trueba, M., (1999) el curso-taller es una modalidad de enseñanza y aprendizaje caracterizada por la interrelación entre la teoría y la práctica, en donde el instructor expone los fundamentos teóricos y procedimentales, que sirven de base para que los alumnos realicen un conjunto de actividades diseñadas previamente y que los conducen a desarrollar su comprensión de los temas al vincularlos con la práctica operante. Bajo el enfoque actual de competencias, es considerado superior a los cursos puramente teóricos, ya que el curso-taller presenta el ambiente idóneo para el vínculo entre la conceptualización y la implementación, en donde el instructor

permite la autonomía de los estudiantes bajo una continua supervisión y oportuna retroalimentación.

El grado de participación de los alumnos involucrados es variable y aunque no se puede indicar exactamente, es evidente que no es tan grande como en el caso de un taller, pero tampoco es tan escasa como en un curso tradicional. Es común que exista una confusión popular entre el manejo de los términos curso y curso-taller, incluso existen algunas instituciones de capacitación técnica y aún educativa que manejan indistintamente estos conceptos, ya que imparten cursos en donde la participación de los estudiantes es muy alta y el instructor se convierte en un facilitador y están registrados como tales en lugar de llamarse cursos-talleres. El mundo con su extraordinaria complejidad y carácter evolutivo, ha tenido la necesidad de crear nuevos conceptos que se adapten a las demandas de una sociedad cada vez más exigente, la metodología de la enseñanza, la docencia y la pedagogía han buscado estrategias que den respuesta a las necesidades educativas de los individuos y las instituciones, creando con ello conceptos híbridos como el de curso-taller, cuya definición nace como una combinación de dos modalidades de enseñanza ya existentes, esto con el fin de presentar otra alternativa a las necesidades educativas de la sociedad (Trueba M., 1999).

5.6.2 ENFOQUE HUMANISTA PARA LA INTERVENCIÓN

La concepción de desarrollo humano ha sufrido una transformación desde la década del 90 del siglo pasado, intentando generar un cambio radical en el desarrollo de las personas. Inicialmente se relacionó con la producción económica de los países, produciendo como consecuencia el aumento del PBI (producto bruto interno), y por ende mayor desarrollo y satisfacción en la población (Martínez C., 2013).

Es así que, a partir de la intervención de las Naciones Unidas, a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), hoy predomina un enfoque “humanista” del desarrollo humano, que enfatiza la calidad de vida del ser humano,

como un fin en sí mismo, generando y ampliando oportunidades para la consecución de una vida digna y feliz. Esta concepción no sólo ha quedado en el “tintero de las oportunidades” muchas veces perdidas y archivadas en monumentales hojas de papel. Sino que se ha incidido en la implementación de políticas en todos los estados del orbe, creándose un factor operacional que se denomina como “índice de desarrollo humano” (IDH), incidiendo su vez, en informes anuales de la evolución del desarrollo humano a nivel mundial. Pleitez (2001, citado por Martínez Carpio, 2013), considera que dentro de un enfoque “humanista” del desarrollo humano debe observarse como un tipo de desarrollo que no sólo genera crecimiento económico, sino que también distribuya sus beneficios equitativamente, ejerce un efecto neto positivo en el medio ambiente, y promueve procesos de empoderamiento de la población. Da prioridad a la población pobre, le amplía las capacidades y oportunidades, promueve su participación en los diferentes aspectos que afectan su vida.”

5.7 LOCALIZACIÓN

Los sujetos involucrados en la intervención son los estudiantes la Licenciatura en Ciencias de la Educación del nuevo plan de estudios 2017, mismo que se imparte en la División Académica de Educación y Artes perteneciente a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, que se encuentra ubicada en Av. Universidad s/n, col. Magisterial en la Ciudad de Villahermosa, Tabasco. El grupo de trabajo son estudiantes de 4to. y 5to, ciclo que son las primeras generaciones de este nuevo plan de estudios desde el 2017.

5.8 DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA INTERVENCIÓN

5.8.1 CONSIDERACIONES GENERALES

A continuación, se derivan las etapas que dan construcción de la intervención y que posteriormente se desglosan específicamente como proceso de desarrollo en fases, momentos y sesiones.

ETAPA 1. REVISIÓN Y PLANEACIÓN

- Determinación del grupo.
- Revisión de la línea curricular de investigación educativa para la contemplación de contenido.
- Proceso de planeación de las actividades.

ETAPA 2. EJECUCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

- Desarrollo de las actividades por fases y sesiones.
- Cronograma de las actividades de intervención.

ETAPA 3. EVALUACIÓN

- Verificación del funcionamiento del programa de intervención.

Cada una de las etapas tienen tiempos de diseño y ejecución, se muestran de forma general y su valoración es a partir de una serie de instrumentos, de la observación y productos obtenidos a lo largo de la acción del proyecto de intervención “De la vista nace la investigación”.

5.8.2 RECURSOS Y PRESUPUESTO

<u>Tipo</u>	<u>Categoría</u>	<u>Recurso</u>	<u>Descripción</u>	<u>Fuente financiadora</u>	<u>Monto</u>
<i>Recursos disponibles</i>	Infraestructura	Equipo	Pantalla 65"		N/A
			Laptop	Personal	N/A
			Teléfonos	Personal	N/A
			Grabadora digital	Personal	N/A
	Trabajo de campo	Transporte	Para asistir diariamente a la universidad		

<i>Recursos necesarios</i>	Materiales	Equipo de trabajo	Mesa, sillas.	Personal	\$2000
		Equipo sanitario	Cubrebocas, gel antibacterial, spray desinfectante.	Personal	\$150
		Recursos multimedia	Videos, audios, etc.		N/A
Notas:	Se usaron recursos para pequeños aperitivos a los participantes, además se contó con recursos para un estímulo al final de curso taller basado en los resultados de actividades puntuadas.				

5.9 PLAN DE ACCIÓN

5.9.1 DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PLAN DE ACCIÓN

A continuación, se crea un listado general acerca de las fases involucradas en el plan de acción para el desarrollo de la intervención. Se han considerado cinco fases en las cuales cada una posee momentos y sesiones con contenido específico desde los primeros contactos para el inicio del proyecto hasta lo referente al desarrollo de competencias genéricas complementarias con énfasis en el desarrollo de habilidades de investigación.

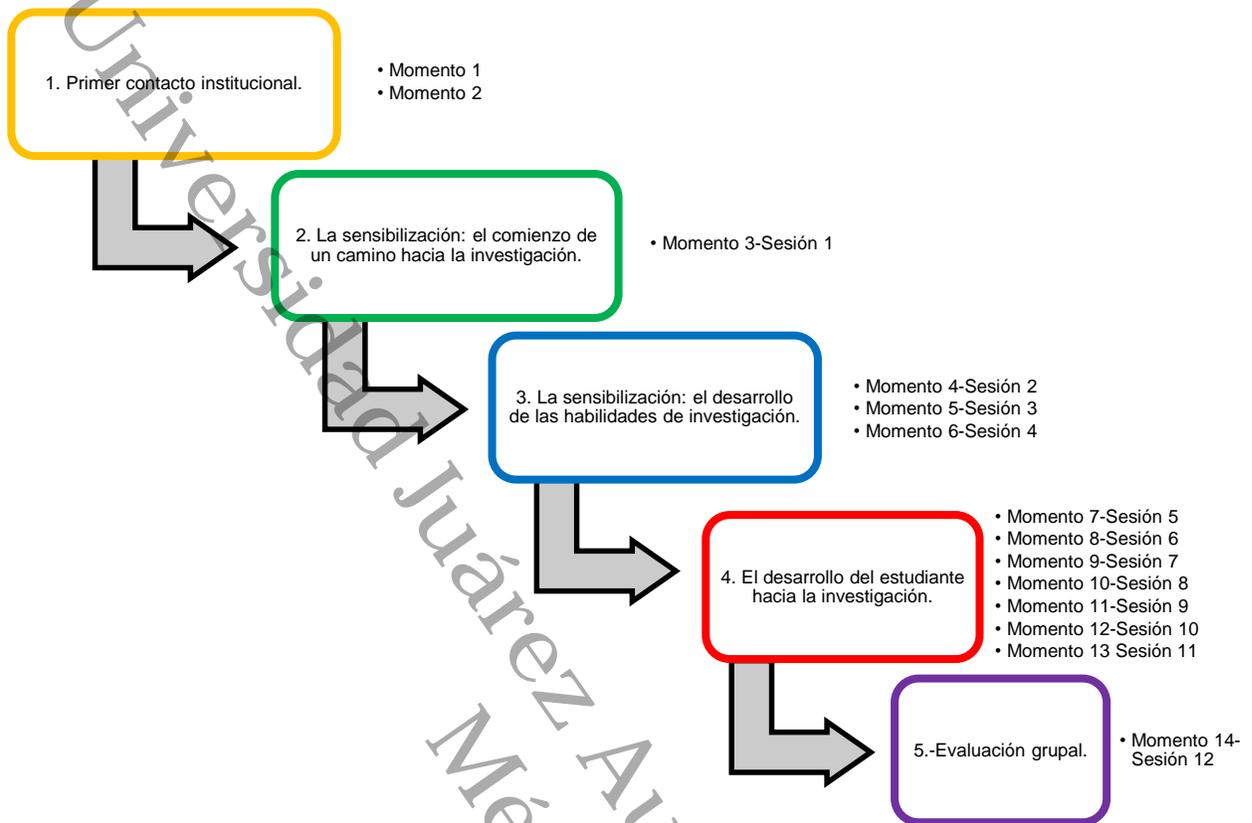


Gráfico. Estructura general del plan de acción en el proyecto de intervención.

5.9.2 DESARROLLO DE LAS FASES DESDE PERSPECTIVA GENERAL

A continuación, se muestra el desarrollo del proyecto con sus fases y sus sesiones y/o momentos de forma general, con las actividades realizadas en cada sesión frente a los participantes.

Plan de acción						
<i>Desarrollo por fase, momento y sesión</i>						
Fase 1	<i>Primer contacto institucional.</i>	<i>contacto</i>	Momento	Sesión	Objetivo	Responsable
			1 Primer contacto: comunicación y acuerdos con la Dirección y Coordinación de Estudios Básicos de la DAEA-UJAT	N/A	Establecer comunicación con las autoridades institucionales adecuadas para la creación de acuerdos en la implementación del proyecto de intervención.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
			2 Difusión e inscripción al Curso-Taller “De la Vista Nace la Investigación”	N/A	Indicar la convocatoria ante la comunidad educativa para ingreso al curso-taller.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
Fase 2	<i>La sensibilización: el comienzo de un camino hacia la investigación.</i>		Momento	Sesión	Objetivo	Responsable
			3 Presentación del camino hacia el Proyecto de Intervención	1 Presentación del Curso-Taller “De la Vista Nace la Investigación”	Identificar los elementos básicos del proyecto de intervención para que los alumnos comprendan la dimensión de ejecución.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
Fase 3						

La sensibilización: el desarrollo de las habilidades de investigación.

Momento	Sesión	Objetivo	Responsable
4 Aportando al desarrollo de competencias genéricas	2 Desarrollando la habilidad de la investigación: búsqueda de la información.	Identificar las distintas plataformas virtuales de búsqueda de información confiable.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
5 Aportando al desarrollo de competencias genéricas	3 Desarrollando la habilidad de la investigación: citar y referenciar.	Identificar los elementos que apoyan el proceso de cita y referencia de la información usado en trabajos de investigación.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
6 Aportando al desarrollo de competencias genéricas	4 Desarrollando la habilidad de la investigación: análisis y organización de la información.	Identificar las ventajas y desventajas de la organización de la información para el análisis de la misma en trabajos de investigación.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz

Fase 4

El desarrollo del estudiante hacia la investigación.

Momento	Sesión	Objetivo	Responsable
7 “De la Vista Nace la Investigación”.	5 La vinculación de las habilidades: a través de la investigación educativa.	Reconocer las bases de la investigación educativa en México y otros países generando así una perspectiva más amplia del contexto educativo.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
8 “De la Vista Nace la Investigación”.	6 La vinculación de las habilidades: un vistazo al estado del arte.	Analizar las tres habilidades de investigación hacia la construcción del estado del arte.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
9 “De la Vista Nace la Investigación”.	7 La vinculación de las habilidades: armando y fundamentando hacia el estado del arte.	Categorizar a través de una matriz los elementos importantes en base a la situación elegida hacia la construcción del estado del arte.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
10 “De la Vista Nace la Investigación”.	8 La vinculación de las habilidades:	Examinar los avances de cada participante en torno a la	

	Retroalimentación hacia el estado del arte Parte 1.	construcción del producto final del curso-taller.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
11 “De la Vista Nace la Investigación”.	9 La vinculación de las habilidades: Retroalimentación hacia el estado del arte Parte 2.	Examinar los avances de cada participante en torno a la construcción del producto final del curso-taller.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
12 “De la Vista Nace la Investigación”.	10 La vinculación de las habilidades: Retroalimentación grupal final.	Examinar los avances de forma grupal en torno a la construcción del producto final del curso-taller.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
13 “De la Vista Nace la Investigación”.	11 Culminación de un producto de investigación: estado del arte. Presentación del estado del arte.	Argumentar a través de una presentación los elementos que conforman el estado del arte elaborado como producto final, conociendo así el avance final de desarrollo en las habilidades de aprendizaje de cada participante.	Eduardo Anderrey Serra Ruiz
Momento	Sesión	Objetivo	Responsable
14 Evaluación grupal.	12 Grupo focal.		Eduardo Anderrey Serra Ruiz

Fase 5

5.9.3 PLANEACIÓN DE LAS FASES Y SUS SESIONES Y/O MOMENTOS

Fase 1. Primer contacto institucional.



Momento 1 Primer contacto: comunicación y acuerdos con la Dirección y Coordinación de Estudios Básicos de la DAEA

- Búsqueda de contactos.
- Elaboración de documento.
- Envío de documento.
- Ocupaciones ante Pandemia.

Momento 2 Difusión e inscripción al curso-taller “De la Vista nace la Investigación”

- Contacto con estudiantes (Apoyo de diagnóstico) e invitación.
- Cambio de modalidad (presencial).
- Recepción de estudiantes interesados.

Fecha

01 de octubre de 2020

Responsable

Eduardo Anderey Serra Ruiz, Comité tutorial.

Actividades Clave

-Comunicación con las autoridades educativas.

-Contacto con posibles participantes.
Difusión del curso-taller.

Fase 2. La sensibilización: el comienzo de un camino hacia la investigación.



Momento 3 Presentación del camino hacia el Proyecto de Intervención.

Sesión 1 Presentación del curso-taller "De la Vista Nace la Investigación".

- Recepción de estudiantes.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2).
- Bienvenida y presentación de facilitador y participantes.
- Presentación digital para conocer el trasfondo del Proyecto de Intervención y la concepción del Curso-Taller.

Fecha

5 de diciembre de 2020

Responsable

Eduardo Anderey Serra Ruiz

Actividades Clave

-Bienvenida a los participantes.

-Definición de los elementos claves en la implementación del proyecto de intervención.

Fase 3. La sensibilización: el desarrollo de las habilidades de investigación.



Actividades Clave

- Identificación de plataformas de búsqueda de información confiable.
- Generación de instructivo básico para la búsqueda de información.
- Identificar el proceso de citación y referencia de la información en documentos científicos.
- Práctica de la elaboración de una cita y una referencia en base a un artículo expuesto.
- Características de la composición de un artículo científico y un protocolo de investigación.
- Elaboración de una matriz de organización de información a partir de una situación seleccionada por el estudiante.

Momento 4 Aportando al desarrollo de competencias genéricas.

Sesión 2 Desarrollando la habilidad de la investigación: búsqueda de la información.

- Bienvenida y recepción de estudiantes.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2).
- Actividad: ¿Qué es una competencia? Ejemplificando con los participantes.
- Actividad: ¿Qué es una plataforma o medio para la búsqueda de información? (Biblioteca virtual UJAT, Scielo, Redalyc, CONCRyCyT, Google Academic, entre otros).
- Actividad: Ruleta interactiva de selección para la práctica de los participantes.
- Actividad: Crea tu instructivo para la búsqueda de información.
- Evaluación de la sesión (Google Forms).

Momento 5 Aportando al desarrollo de competencias genéricas.

Sesión 3 Desarrollando la habilidad de la investigación: citar y referenciar.

- Recepción de estudiantes.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2).
- Aplicación del Quiziz para retroalimentación de la sesión anterior.
- Actividad: Importante de citar y referenciar.
- Presentación de video.
- Presentación de elementos importantes del formato APA y otros manuales para citar y referenciar.
- Actividad: Elabora tu cita y referencia.
- Presentación del producto de la sesión ante el grupo.
- Evaluación de la sesión (Google Forms).

Momento 6 Aportando al desarrollo de competencias genéricas.

Sesión 4 Desarrollando la habilidad de la investigación: análisis y organización de la información.

- Recepción de estudiantes.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2).
- Aplicación del Quiziz para retroalimentación de la sesión anterior.
- Presentación de las características de un artículo publicado y protocolo de investigación. Proceso de construcción.
- Actividad: Sesión de preguntas.
- Actividad: Elaboración de organizador a partir de la información proporcionada.
- Evaluación de la sesión (Google Forms).

Fecha

Desde el 19 diciembre de 2020 al 6 de enero de 2021.

Responsable

Eduardo Anderey Serra Ruiz

DESARROLLO DE LAS SESIONES CENTRALES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.

<i>Desarrollo de competencias genéricas</i>			
<i>Habilidad de investigación</i>	Fase/Momento/Sesión	Actividad/Recurso/Material	Producto
<i>Búsqueda de la información</i>	<p>Fase 3. La sensibilización: el desarrollo de las habilidades de investigación.</p> <p>Momento 4 Aportando al desarrollo de competencias genéricas.</p> <p>Sesión 2 Desarrollando la habilidad de la investigación: búsqueda de la información.</p>	<p>Exploración de plataformas virtuales para la búsqueda de la información.</p> <p>Proyección interactiva de las plataformas.</p> <p>Práctica de los participantes en la búsqueda de información a través de plataforma a elegir.</p> <p>Construcción de organizador gráfico como guía rápida para el acceso a las plataformas virtuales en búsqueda de información.</p>	<p>Organizador gráfico (guía rápida para el acceso a una plataforma virtual de búsqueda de información)</p>
<i>Citar y referencias</i>	<p>Fase 3. La sensibilización: el desarrollo de las habilidades de investigación.</p> <p>Momento 5 Aportando al desarrollo de competencias genéricas.</p> <p>Sesión 3 Desarrollando la habilidad de la investigación: citar y referenciar.</p>	<p>Proyección de vídeo sobre elementos básicos del formato APA.</p> <p>Análisis de los manuales o formatos para citar y referenciar.</p> <p>Proyección sobre formas de citar y referenciar en formato APA y ejemplificaciones.</p>	<p>Construcción por participante de referencia y cita de un artículo científico</p>

*Análisis y
organización de
la información*

<p>Fase 3. La sensibilización: el desarrollo de las habilidades de investigación.</p> <p>Momento 6 Aportando al desarrollo de competencias genéricas.</p> <p>Sesión 4 Desarrollando la habilidad de la investigación: análisis y organización de la información.</p>	<p>Exposición de elementos inmersos en los artículos científicos y protocolos de investigación.</p> <p>Elaboración de organizadores o matrices a partir de la información obtenida de la presentación.</p> <p>Análisis de los elementos y perspectiva grupal sobre el contenido de la sesión.</p>	<p>Organizador o matriz de información</p>
--	---	--

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Fase 4. El desarrollo del estudiante hacia la investigación.



Momento 7 “De la Vista Nace la Investigación”.

Sesión 5 La vinculación de las habilidades: a través de la investigación educativa.

- Bienvenida y recepción de estudiantes.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2).
- Aplicación del Quiziz para retroalimentación de la sesión anterior.
- Actividad: Explorando situaciones y problemáticas educativas.
- Exploración de artículos científicos.
- Actividad: Elección de temática de interés.
- Actividad para casa: Búsqueda de definiciones sobre el estado del arte y registro en organizador.
- Evaluación de la sesión (Google Forms).

Momento 8 “De la Vista Nace la Investigación”.

Sesión 6 La vinculación de las habilidades: un vistazo al estado del arte.

- Bienvenida y recepción de estudiantes.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2).
- Aplicación del Quiziz para retroalimentación de la sesión anterior.
- Presentación de organizadores.
- Análisis del concepto y definición del “Estado del arte”.
- Actividad: Búsqueda de información sobre temática o situación de interés para la elaboración del estado del arte.
- Actividad: Organización de la información.
- Evaluación de la sesión (Google Forms).

Momento 9 “De la Vista Nace la Investigación”.

Sesión 7 La vinculación de las habilidades: armando y fundamentando hacia el estado del arte.

- Bienvenida y recepción de estudiantes.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2).
- Aplicación del Quiziz para retroalimentación de la sesión anterior.
- Actividad: análisis de la información e identificación de elementos que construyen el estado del arte.
- Actividad: matriz de información.
- Revisión y valoración de la actividad.
- Actividad para casa: concluir la matriz de la información con la demás documentación buscada.
- Evaluación de la sesión (Google Forms).

Actividades Clave

- Conocer elementos básicos del artículo científicos y protocolo de investigación.
- Explorar situaciones o problemáticas educativas.
- Seleccionar una situación o problemática de interés.
- Concepción del estado del arte.
- Elaboración de matriz en base a la situación analizada como apoyo a la elaboración del estado del arte.

Fecha

14 de enero al 02 de febrero de 2021.

Responsable

Eduardo Anderrey Serra Ruiz

Fase 4. El desarrollo del estudiante hacia la investigación.



Actividades Clave

- Revisión individual de los avances en torno a la elaboración del estado del arte.
- Revisión grupal.
- Presentación de criterios a valorar en el producto final (estado del arte).
- Presentación de los estados del arte.

Momento 10 “De la Vista Nace la Investigación”.
Sesión 8 La vinculación de las habilidades: Retroalimentación hacia el estado del arte Parte 1.

- Bienvenida.
- Recepción de participantes.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2).
- Aplicación del Quiziz para retroalimentación de la sesión anterior.
- 15 minutos de asesoría grupal.
- 15 minutos de asesoría individual de solo tres participantes, para revisión y últimos detalles en la elaboración del estado del arte.

Momento 11 “De la Vista Nace la Investigación”.
Sesión 9 La vinculación de las habilidades: Retroalimentación hacia el estado del arte Parte 2.

- Bienvenida.
- Recepción de participantes.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2)..
- 15 minutos de asesoría individual de los tres participantes restantes, para revisión y últimos detalles en la elaboración del estado del arte.

Momento 13 “De la Vista Nace la Investigación”.
Sesión 11 Culminación de un producto de investigación: estado del arte. Presentación del estado del arte.

- Bienvenida.
- Recepción de participantes.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2).
- Presentación del estado del arte.
- Exposición sobre el desarrollo del producto, fuentes de información, manera en la que se organizó la información, datos considerados, redacción, discusión con las fuentes consultadas, perspectiva construida.
- Proyección digital del producto.

Fecha

Del 09 de febrero al 03 de marzo de 2021.

Responsable

Eduardo Anderrey Serra Ruiz

Fase 5.- Evaluación grupal.



Momento 14 Evaluación grupal. Sesión 12 Grupo focal.

- Bienvenida.
- Protocolo sanitario ante Pandemia COVID-19 (SARS-COV2).
- Inicio de grabación.
- Presentación ante el grupo de la técnica (grupo focal).
- Presentación del moderador y participantes.
- Intervención del moderador.
- Presentación de la temática
- Desarrollo de la discusión a través de preguntas planteadas a los participantes.
- Intervención del moderador a través de la sesión para con los participantes.
- Resguardo de la información recabada para su análisis.

Fecha

03 de
marzo de
2021.

Responsable

Eduardo
Anderey Serra
Ruiz

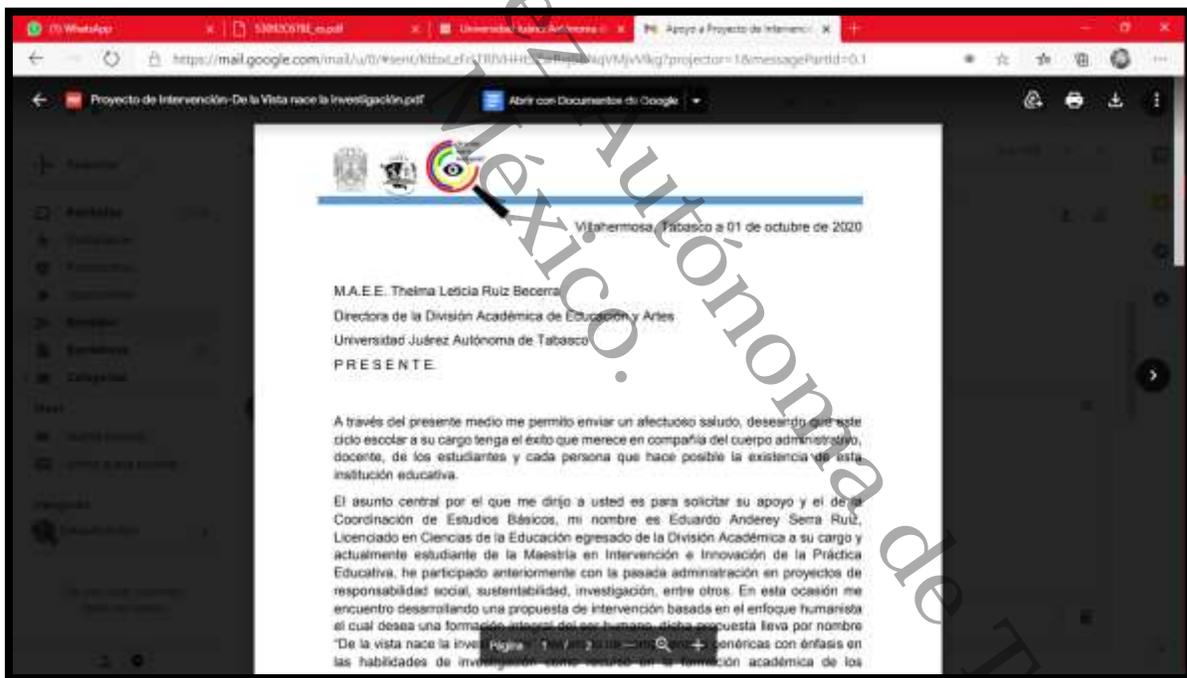
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

CAPÍTULO VI IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

6.1 FASE 1. PRIMER CONTACTO INSTITUCIONAL.

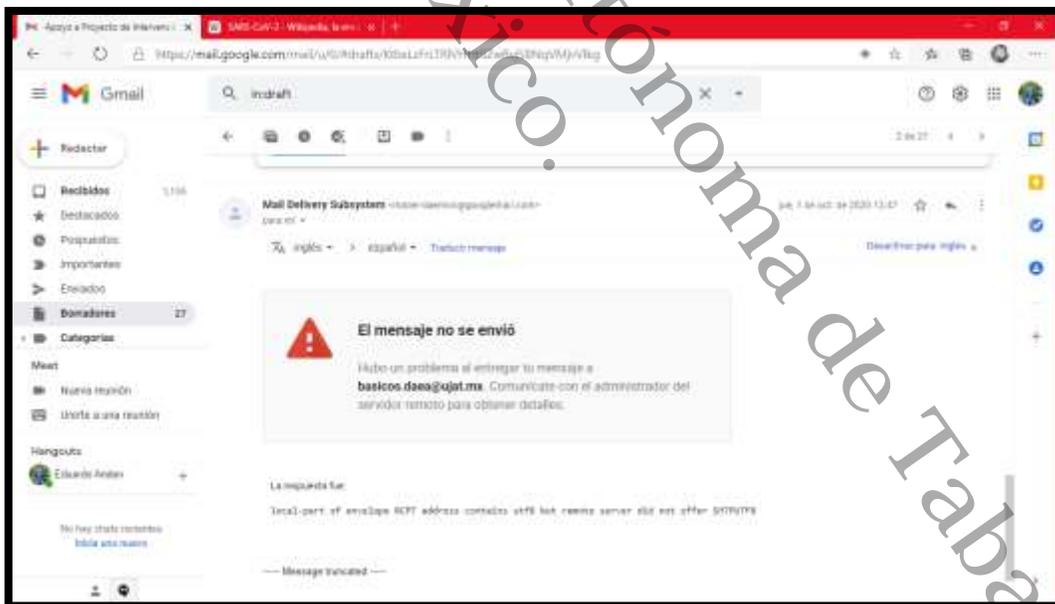
6.1.1 MOMENTO 1 PRIMER CONTACTO: COMUNICACIÓN Y ACUERDOS CON LA DIRECCIÓN Y COORDINACIÓN DE ESTUDIOS BÁSICOS DE LA DAEA

Durante este primer acercamiento se propuso entablar comunicación con el personal responsable de la Dirección y Coordinación de Estudios Básicos, esto en la División Académica de Educación y Artes perteneciente a la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, por lo cual se elaboró un documento dirigido a ambas autoridades con copia a la Coordinación de Investigación y Posgrado de la misma División Académica.



El documento es elaborado a partir de la recomendación de la directora de mi comité tutorial, el cual se dirige presentando el proyecto de intervención "De la Vista Nace la Investigación" donde se desean desarrollar una serie de competencias complementarias con énfasis en las habilidades de la investigación, así mismo explico en dicho documento la intervención y el apoyo que deseo se me otorgue

para la realización de mi proyecto con los estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, para que a través de su página de Facebook se cree una convocatoria y haya difusión del proyecto, cabe destacar que anterior a este momento se hicieron dos llamadas telefónicas para comenzar a entablar comunicación con las autoridades pertinentes, sin embargo, la directora de la División Académica se encontraba ocupada tratando asuntos derivados de la pandemia por el virus **SARS-CoV-2**, causante de la enfermedad conocida a nivel mundial como “Coronavirus” o COVID-19”, que fue comenzada en el continente asiático y llegó posiblemente a través de turistas a diversos aeropuertos de distintos países en el continente americano, siendo México uno de los países afectados inmediatamente; en ese momento no solo mi proyecto tendría que sufrir modificaciones sino la vida cotidiana, por dichas razones se crearon cambios rápidos en el plan de acción, sus estrategias, actividades y del entorno presencial pensar en alguna plataforma digital como apoyo para desarrollar todo el proyecto, se tuvieron que tomar decisiones inmediatas y se reestructuró el plan de acción a un ambiente virtual.



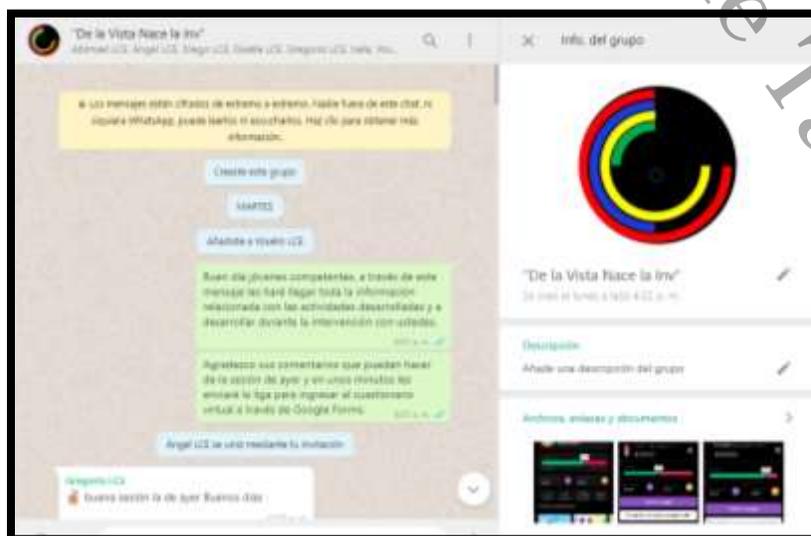
FASE 1. PRIMER CONTACTO INSTITUCIONAL.

6.1.2 MOMENTO 2 DIFUSIÓN E INSCRIPCIÓN AL CURSO-TALLER “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”

Uno de los momentos más importantes durante el proceso de construcción y ejecución del proyecto es el vínculo con los sujetos inmersos en la situación o problemática en la cual se desea intervenir, estos sujetos nos darán mucha información y tendremos resultados al momento de la intervención en ese contexto, sin embargo, hay circunstancias que alteran las acciones a ejecutar y nos hace tomar decisiones para salvaguardar nuestros proyectos, una de esas decisiones es el escenario para la aplicación del mismo, el cual se ve afectado por la pandemia de la cual se han descrito características en otro de los momentos. Fue así que el confinamiento social provocado por la pandemia y la reorganización de las actividades académicas y administrativas autoridades de la División Académica dificultó la promoción por los sitios oficiales, por lo tanto, en el mes de septiembre de 2020 se recurre a la búsqueda de los estudiantes que fueron contactados para el diagnóstico de la situación expuesta en la propuesta de intervención educativa y se les informa de manera individual el deseo porque participen en este proyecto que les ayudará al desarrollo de competencias complementarias con énfasis en las habilidades de investigación. De los aproximadamente 50 alumnos que fueron cuestionados durante el diagnóstico, solo fueron poco los que aseguraban poder cursar el curso-taller del cual se le hacía conocimiento, cabe destacar que todos los estudiantes estaban interesados por el apoyo a su formación académica, pero ante las tantas situaciones a causa de la pandemia algunos tenían familiares enfermos, incluso algunos de los estudiantes por lo que informaban, presentaban síntomas y además no se decidía el regreso a clases pues habían declarado cuarentena en todo el país.

Para el mes de noviembre de 2020 se tenían a diez estudiantes dispuestos a participar, pero algunos descartaron su participación y solo se contaba con seis estudiantes de distintos grupos, pero con la intención de reforzar sus competencias,

tal y como lo hicieron saber en el proceso de diagnóstico a través de los cuestionarios aplicados en la plataforma de Google Forms. Esta y otras situaciones llevaron al atraso de la modificación las actividades a desarrollar y ajustarlas a un entorno virtual innovador, en el caso de este proyecto la definición de las actividades, estrategias para aplicar y criterios, indicadores e instrumentos para evaluar, sufrieron cambios continuos y observaciones por parte de la asignatura que nos apoya con el proyecto. Para inicios del mes de diciembre de 2020 en donde el semáforo de la pandemia había pasado a color “naranja” se confirmó la participación de seis estudiantes, se dieron las condiciones para la interacción con otros individuos pues había un en mejor control, por el uso de gel antibacterial, cubrebocas, distanciamiento, entre otras acciones, por lo cual se propuso que el curso-taller fuera aplicado de manera presencial en mi domicilio, totalmente acondicionado para las sesiones, con las medidas sanitarias necesarias y sin perder la incorporación de la tecnología y medios virtuales que dan un toque de innovación al plan de acción. Gracias a lo antes explicado se siguió con la comunicación de los postulados a participar en el curso-taller “De la vista nace la Investigación” Desarrollo de competencias complementarias con énfasis en las habilidades de investigación como apoyo en la formación académica de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y se creó un grupo en la plataforma digital “What’s App” que lleva el nombre del proyecto, así mismo se dieron instrucciones y condiciones para la convivencia, entre ellas, llegar con cubrebocas y ser sanitizados en la entrada del espacio donde se aplicarían las sesiones, además del uso constante de gel y que visiblemente se notara un estado de salud excelente.



6.2 FASE 2. LA SENSIBILIZACIÓN: EL COMIENZO DE UN CAMINO HACIA LA INVESTIGACIÓN.

6.2.1 MOMENTO 3 PRESENTACIÓN DEL CAMINO HACIA EL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.

6.2.1.1 SESIÓN 1 PRESENTACIÓN DEL CURSO-TALLER "DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN".

Fecha: 5 de diciembre de 2020.

El aventurarse a nuevos caminos favorecerá no sólo al sujeto que comienza por la travesía sino a quienes se ven involucrados al momento de ejecutar acciones en ese camino, es por ello que presentar brevemente el proceso de construcción de este proyecto, ayudará a entender el trabajo hecho detrás de bambalinas. Fue así como dimos comienzo a la primera sesión, un día antes había citado por llamadas telefónicas de manera individual a cada uno de los seis participantes del curso-taller, yo estaba muy nervioso por cometer errores y que estos se me hicieran saber después en las revisiones de la asignatura que apoya en el proceso de este proyecto, sin embargo también pensé que si cometía errores debido a cambios y ajuste, entonces lo tomaría como una oportunidad de aprender y mejorar la siguiente sesión, al parecer así fue. Llegó el día de la primera sesión en diciembre, comenzaron a llegar los jóvenes participantes, se tuvo todo preparado para el recibimiento, medidas sanitarias básicas para una sana armonía en el espacio de estudio, cada joven ingresó, se sanitizó y colocó gel antibacterial en las manos (con anterioridad se habían hecho preguntas acerca de su condición de salud y según sus respuestas la condición fue buena para presentarse); este protocolo es señalado para ser aplicado en cada una de las sesiones del curso-taller.





Los recién llegados entraron a la sala acondicionada con los elementos necesarios para crear armonía durante el proceso de cada reunión, se destinaron recursos para comprar una mesa desplegable de 2.40 metros de larga con el propósito de tener la distancia entre los participantes, así mismo se organizó el espacio con sillas cómodas, alimentos como snacks, bebidas individuales e incentivos comestibles entre cada actividad realizada con su participación constante, a la vez la mesa tenía gel antibacterial y spray para el constante aseo de las manos, también a cada participante se le otorgó una carpeta con hojas blancas para y bolígrafos negros y de colores para crear apuntes de las sesiones con mayor libertad de redacción. Para la proyección de contenido físico las paredes son forradas de mosaico tipo mármol en el cual se puede escribir con plumones didácticos, en cuanto al contenido digital se cuenta con una pantalla Samsung de 65 pulgadas con alta resolución la cual se vincula con una laptop vía



WI-FI, servicio del que también se benefician los participantes al conectar sus dispositivos móviles para cuando se lleguen a usar en las actividades.

El proyecto debía ser presentado y para ello se proyectó en la pantalla una presentación en formato Power Point el cuál contenía los puntos más importantes a cerca del proyecto, el ¿Qué?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Para quienes?, por lo cual accedí a explicar de manera simplificada estos puntos, así mismo, se le dio importancia al dar una razón sobre el nombre del Curso-taller “De Vista Nace la Investigación” como parte de la motivación a los participantes y el claro propósito de desear desarrollar en ellos habilidades de investigación útiles en su formación académica y próximo egreso como profesionales de la educación. También se platicó a cerca de conceptos básicos como el de “competencia” y se ejemplificó a través de los estudiantes, dando a entender que cada quien posee competencias distintas puesto que sus habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes y demás son distintas y que dependiendo su camino profesional serán aún más específicas a las de otros sujetos. Con esos ejemplos partimos a demás conceptos básicos que eran preguntados con la intención de que ellos a través de su perspectiva lo dieran a conocer o por lo menos aportaran una noción del conocimiento adquirido durante sus asignaturas en la licenciatura. Además, me di a la tarea de convencer a los estudiantes que la investigación no es un proceso del que deben privarse, pareciera compleja, pero con dedicación a su profesión podrían obtener mucha información a través de situaciones que van a aparecer a su alrededor. Fue así como culminó la primera sesión de segunda fase del proyecto en donde la sensibilización tuvo el papel principal.



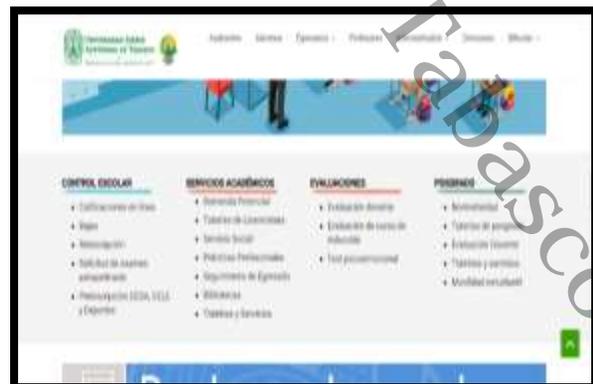
6.2 FASE 3. LA SENSIBILIZACIÓN: EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN.

6.2.2 MOMENTO 4 APORTANDO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.

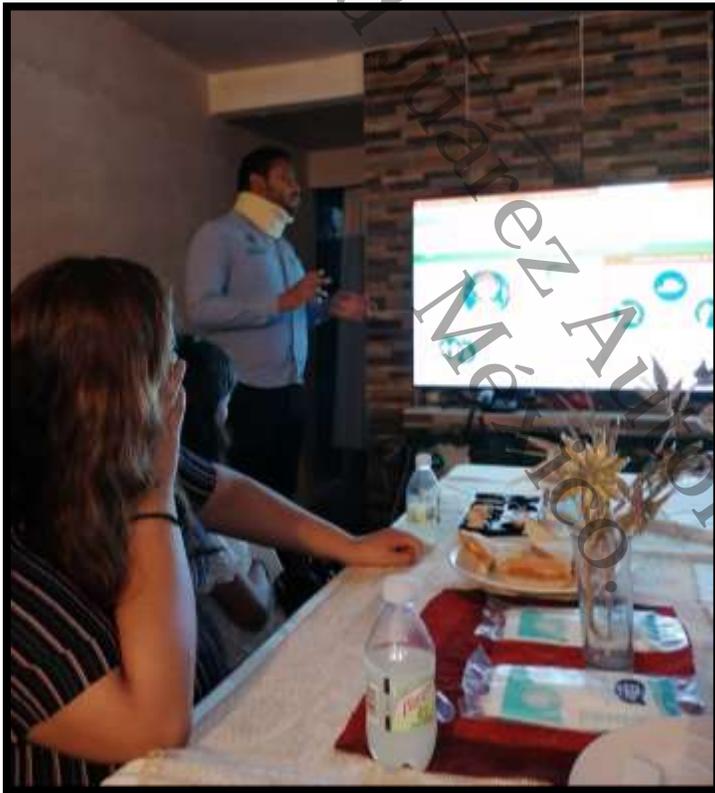
6.2.2.1 SESIÓN 2 DESARROLLANDO LA HABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: BÚSQUEDA DE LA INFORMACIÓN.

Fecha: 19 de diciembre de 2020

Las competencias son elementos fundamentales que en los jóvenes de la sociedad del conocimiento deben existir a través de la construcción y formación que se da en las aulas, con estrategias innovadoras, materiales educativos efectivos y eficaces para lograr en ellos la curiosidad, para impulsar sus características más importantes y ser mejores profesionales en su momento. Las habilidades de la investigación es una de las competencias genéricas que se encuentra en la clasificación de complementarias y está sujeta al perfil de egreso del Licenciado en Ciencias de la Educación. Esto nos lleva a desarrollar la segunda sesión dentro de este plan de acción, como primera actividad se cuestionó a los participantes a cerca de las plataformas para la búsqueda la información que regularmente usan para sus trabajos universitarios, cada uno creó una lista, la instrucción fue enlistar de cinco a diez plataformas para después comentarlas entre el grupo, dentro de las enlistadas por los estudiantes sobresalieron Wikipedia, Scielo, Redalyc y Google, pero también se mencionaron otras como rincón del vago la cual fue enlistada por un estudiante para enfatizar que en sus estudios de bachiller muchos la usaban junto con Wikipedia; terminada esta actividad continué comentando acerca de estas plataformas que contiene miles de datos de los cuales en algunos medios pueden ser modificados por lo cual no eran factibles para la realización de trabajos, me llamó la atención que una de las participantes hiciera énfasis desde un inicio de la plataforma



“Scielo” pues la sabía usar y de ahí obtenía información ya que unas de sus profesoras les había enseñado a utilizarla adecuadamente; de igual forma di unos tips básicos sobre cómo usar la plataforma “Google” para fines académicos (Google academic). Después, la segunda actividad consistió en exponer digitalmente algunas de las plataformas orientadas a la investigación y que la *Universidad Juárez Autónoma de Tabasco* ofrece a través de su biblioteca virtual, plataformas como EBSCO, CONRICyT, e-libro, OXFORD, ProQuest, entre otras, y también se exploraron otras como Scielo, Redalyc, Google Academic.



La actividad siguiente consistió en que alguno de los participantes intentará explorar por sí mismo una de las plataformas expuestas con anterioridad, por lo cual se recurrió a utilizar una ruleta digital para sortear la participación de al menos dos sujetos que pasarían frente a la laptop y mediante la proyección de la pantalla los demás sujetos fueran viendo el ejercicio de su compañero, sobre todo para perder el miedo, para ver sus capacidades informáticas, poner en uso el nuevo conocimiento asimilado durante el proceso de enseñanza y hacer de este un aprendizaje efectivo de apoyo a su formación académica.



Esta sesión se concluyó a través del compartimiento de la experiencia de cada participante y de las impresiones tenidas al conocer otros medios de búsqueda información, además, se aplicó un cuestionario virtual a través de la plataforma de formularios “Google forms”, dicho cuestionario trató aspectos para evaluar por los participantes, elementos como la participación del profesor-facilitador, la satisfacción obtenida durante la sesión, el uso de estrategias y/o materiales didácticos, así como puntos a mejorar para futuras sesiones; la información obtenida por el cuestionario se encuentra en la plataforma para el análisis necesario durante y al final de la aplicación del proyecto de intervención.

6.3 FASE 3. LA SENSIBILIZACIÓN: EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN.

6.3.1 MOMENTO 5 APORTANDO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.

6.3.1.1 SESIÓN 3 DESARROLLANDO LA HABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: CITAR Y REFERENCIAR.

Fecha: 28 de diciembre de 2020

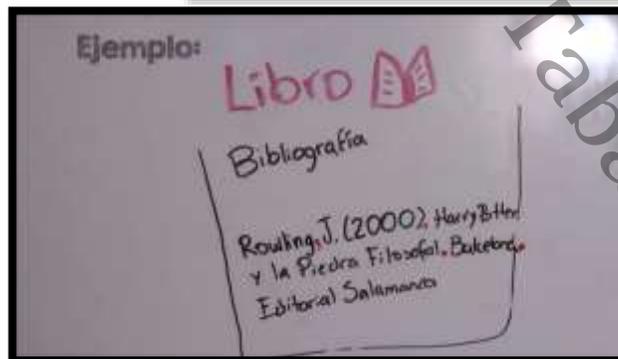
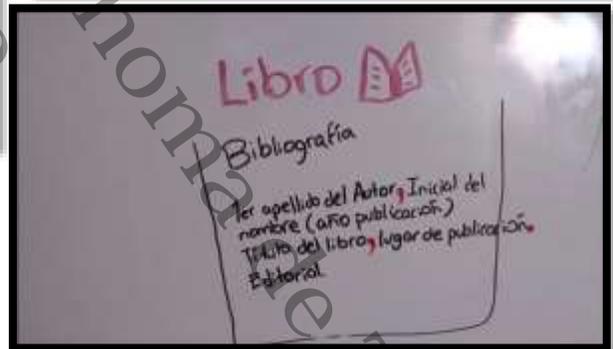
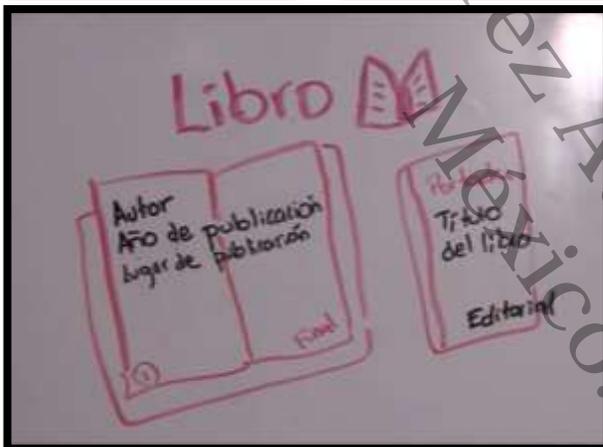
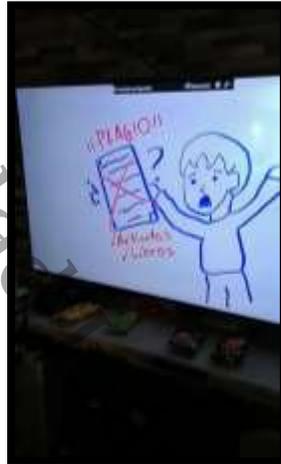
Una nueva capacidad en nuestra vida siempre nos dará elementos para poder y lograr hacer cosas que quizás antes no podíamos o que deseábamos hacer, pero que lo impedía la falta de habilidades. Para la tercera sesión los participantes de este curso-taller lograron noción de elementos básicos sobre el citar y referenciar, su importancia y las normas por las cuales se rigen estos apartados para ser incluidos en los trabajos académicos que seguramente desarrollan en sus estudios universitarios. Esta habilidad se señala dentro de los lineamientos establecidos en el perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, es importante pues se encuentra dentro de las competencias genéricas en la clasificación que comparte Tobón (2000), donde las competencias complementarias son un elemento que fortalece el sentido profesional hacia el egreso y que todo estudiante debe desarrollar a través de su formación académica.



Para este encuentro estaba destinada una actividad tan esperada para mí como facilitador pues se trataba de evaluar parte de los conocimientos adquiridos en la sesión pasada, esto fue a través de la plataforma Quiziz, la cual consiste en una serie de cuestionarios digitales interactivos de diversas temáticas, elaborado por personas de todo el mundo que crean un perfil de interacción y con lo cual pueden editar sus cuestionarios con imágenes, audios, vídeos, preguntas de opción múltiple, de casilla, abiertas, etc., además de esto al crear un cuestionario se puede compartir entre diversas personas, el uso educativo lo convierte en una herramienta tecnológica dinámica del cual podemos obtener resultados que pueden ser valorados dentro del proyecto de intervención. Fue así como se compartió el primero de ocho cuestionarios contemplados en las sesiones restantes, contenía preguntas acerca del conocimiento y uso de plataformas virtuales para la búsqueda de la información, a lo largo del cuestionario interactivo los estudiantes se veían preocupados y nerviosos por contestar bien; es necesario decir que antes de aplicar esta herramienta les fue explicado el sistema de la aplicación, la formulación de las preguntas, los atajos y comodines utilizables para obtener más puntos o tener solo un 50% de respuestas, el de velocidad, el de tiempo extra, el de contestar de nuevo alguna pregunta errónea, etc. Aunque los estudiantes mostraron preocupación a la mitad de la actividad sus rostros tuvieron emoción y risas pues a muchos les estaban saliendo los comodines y el alivio de obtener notas altas fue notable, al final de los cuestionarios pedí una captura de pantalla que mostrara sus resultados para ser compartido en el grupo de WhatsApp exclusivo del proyecto donde también se dan noticias, se comparte información, entre otros asuntos a discutir; en la sesiones siguientes se irá mostrando el acumulado de puntos y el avance en la tabla para al final conseguir premios dentro de los cuales se encuentra: dinero en efectivo, USB's y combos de alimentos, en agradecimiento y motivación por su participación en este significativo proyecto.

Al concluir la actividad del Quiziz se proyectó un vídeo informativo a cerca de concepción del citar y referenciar en base al manual APA, así como características, normativas que seguir y ejemplos que mostraban el cómo agregar una cita a información documentada, así también como referenciarla, al concluir el vídeo

navegamos a través de la web para conocer aspectos básicos de las distintas normativas para citar y referenciar distintos documentos, entre algunas encontramos la de Oxford, Vancouver, MLA, entre otros.



La anterior actividad fue parte de un constructo para aprender a desarrollar esta habilidad pues al conocer aspectos bases y ejemplificaciones, los estudiantes pudieron tener el contacto con lo teórico y lo práctico se tenía ahora que efectuar, fue así como se empleó otra actividad en la cual se proyectó en nuestra pantalla y proporcionó a los estudiantes un artículo científico del cual debían explorar para obtener los datos necesarios para la construcción de una referencia bajo el formato APA.

Algunos estudiantes trataron de examinar el artículo por completo pero a otros se les facilitó el solo ver primeras páginas donde se incluía el nombre del artículo, autores, resumen, palabras clave, entre otros datos, estos estudiantes al concluir su actividad expresaron que en la primer página pudieron encontrar la información para crear la referencia, ahora bien, los estudiantes que se tomaron tiempo para explorar mejor el artículo, fueron los que presentaron adicionalmente un ejemplo de cita en base a de uno de los párrafos del documento. Para concluir la sesión se presentó la actividad en una hoja blanca en la hoja blanca que se elaboró y entre los participantes pudieron analizar sus errores o detalles para mejorar, se aplicó el cuestionario de Google Forms para la valoración de distintos aspectos de la sesión.



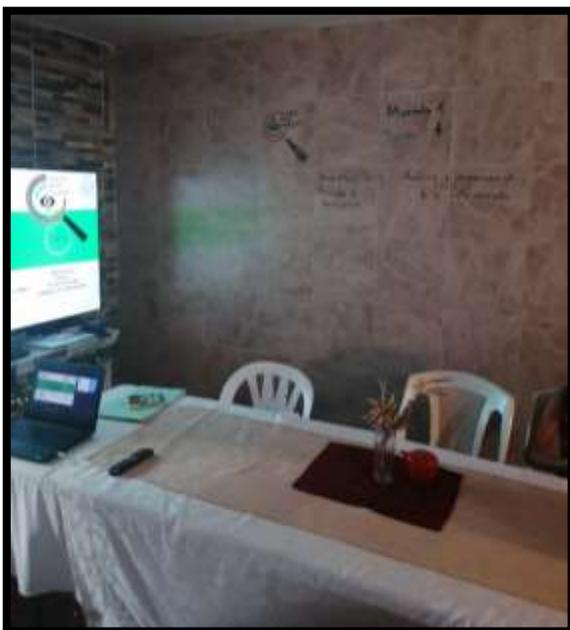
6.3 FASE 3. LA SENSIBILIZACIÓN: EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INVESTIGACIÓN.

6.3.2 MOMENTO 6 APORTANDO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS.

6.3.2.1 SESIÓN 4 DESARROLLANDO LA HABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN: ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

Fecha: 06 de enero de 2021

La organización es una cualidad por ser un rasgo, algo peculiar y distintivo, algunos la poseen y otros no. De una forma o de otra, llegar a ser una persona organizada, cuando no nacemos con esta cualidad, puede ser todo un reto, pero se puede lograr. La organización aporta mucho en los procesos profesionales o de la vida cotidiana, por lo tanto, debe contemplarse de forma correcta en sucesos educativos o investigativos. Esta habilidad está contemplada dentro del perfil de egreso del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y está clasificada dentro de las competencias genéricas complementarias siendo de las principales capacidades que el estudiante debe desarrollar en su trayectoria académica. En esta sesión se revisaron elementos básicos que forman parte de los artículos científicos y protocolos de investigación. Para iniciar la sesión se proyectó la presentación del plan de acción del curso-taller por sesiones para contemplar lo abordado y situarse en las intenciones de la sesión actual.

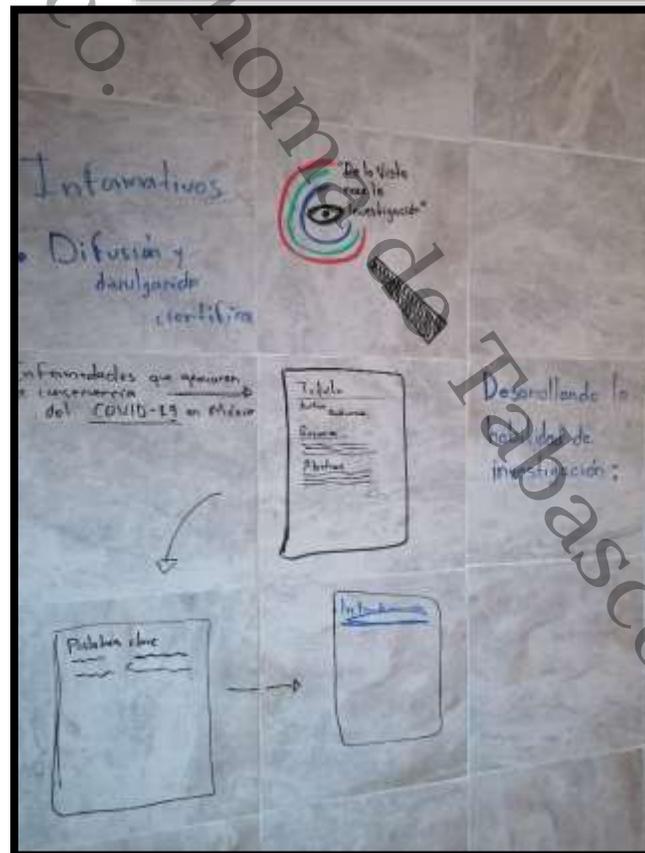
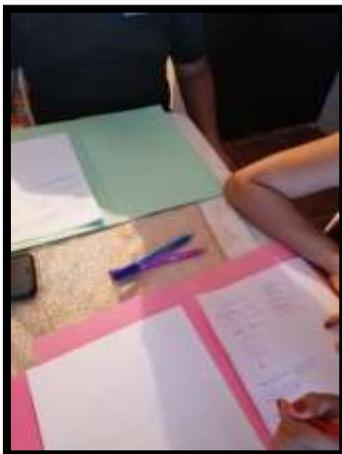


Al término de la proyección se continuó con la exposición de la estructura, organización y análisis de artículos científicos y protocolos de investigación; al inicio se fue explicando los elementos básicos que contienen estos documentos de difusión y divulgación científica, dentro de los elementos se encuentran los siguientes:

- Título (¿Por qué de la situación/temática?)
- Autor
- Resumen
- Palabras clave
- Introducción
- Objetivos
- Marco teórico (en donde aplica)
- Desarrollo
- Metodología (enfoque de investigación, población-sujetos, técnicas, herramientas)
- Resultados
- Discusión
- Conclusión
- Referencias

Estos elementos fueron descritos en la pared de apuntes, de forma gráfica e interactiva para su asimilación y dieron paso a antecedentes en la elaboración de este tipo de documentos, en donde la búsqueda de la información, la documentación, el análisis de la información dan paso a que el sujeto o autor se enfoque en alguna situación en específico en la que muestra interés por estudiar o investigar y da como producto resultados y discusiones con otras perspectivas. Esto último es el vínculo para conocer estos elementos y visualizar la elaboración del estado del arte a partir de la asimilación de estas concepciones. Para concluir, a

partir de la exposición, los participantes del curso taller realizaron organizadores y/o matrices para relacionar y rescatar los datos, además, como última actividad de esta sesión, se compartieron los productos y que perspectiva surgió de la sesión, contenidos, ambiente e intervención del producto; también se aplicó el cuestionario de valoración a través de Google Forms.



6.4 FASE 4. EL DESARROLLO HACIA LA INVESTIGACIÓN.
6.4.1 MOMENTO 7 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.
6.4.1.1 SESIÓN 5 LA VINCULACIÓN DE LAS HABILIDADES: A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

Fecha: 14 de enero de 2021

La Investigación dentro del campo educativo es una de las temáticas que los estudiantes en la Licenciatura en Ciencias de la Educación analizan con mayor profundidad en asignaturas de la Línea Curricular de Investigación Educativa en donde contenidos como metodologías de la investigación, elaboración de protocolos, instrumentos de evaluación, sistemas de análisis de la información son solo algunos por mencionar, es por esto que incluir una sesión dentro de la aplicación del proyecto fue indispensable para abordar algunos puntos de este eje central y dar mayores herramientas a los estudiantes hacia el avance del producto final del curso-taller.

Durante esta sesión se proyectó una presentación a los estudiantes a cerca de la historia de la investigación educativa, se comentaron algunas instituciones participes del desarrollo de esta área en México, así mismo se observaron sucesos importantes que llevaron a la creación del sistema educativo y su vínculo con la investigación a través de instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), así como también la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y a su vez se habló del esfuerzo de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco por crear redes de investigación con otras universidades del país y del mundo, por promover la investigación en los estudiantes y docentes a través de movilidades científicas y programas federales de apoyo al desarrollo de la investigación como medio hacia el progreso educativo, social, político y económico del país y mundo. Los estudiantes tomaron nota de la información más importante a su parecer para entonces crear un círculo de discusión en el que se opinará cuáles eran las acciones que conllevaban al desarrollo actual de la investigación educativa y en respuesta qué hacer para mejorar dichas acciones. Los estudiantes vincularon la información expuesta con el contenido aprendido durante las asignaturas

cursadas, datos importantes que algunos de sus compañeros no conocían, también se comentó a cerca de las participaciones de los estudiantes en eventos de difusión y divulgación científica en donde la mayoría había participado al menos actividades locales. Al finalizar el círculo de discusión cada estudiante dio su punto de vista a cerca de la investigación educativa en México y en otros países tomando en cuenta lo aprendido durante la sesión, hubo un tiempo máximo de participación de 3 minutos.

Se contempló una actividad fuera de sesión la cual consistió en documentar información acerca de la concepción del “estado del arte” para complementar la siguiente sesión y crear una comparación con la información de los demás estudiantes.





6.4 FASE 4. EL DESARROLLO HACIA LA INVESTIGACIÓN.

6.4.2 MOMENTO 8 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.

6.4.2.1 SESIÓN 6 LA VINCULACIÓN DE LAS HABILIDADES: UN VISTAZO AL ESTADO DEL ARTE.

Fecha: 21 de enero de 2021

El estado del arte es una categoría central y deductiva que se aborda y se propone como estrategia metodológica para el análisis crítico de las dimensiones política, epistemológica y pedagógica de la producción investigativa en evaluación del aprendizaje. La finalidad de este escrito es elaborar una reflexión epistemológica sobre la construcción de un estado del arte de un objeto de estudio. Eso significa que a partir del análisis gnoseológico se concibe el proceso metodológico y técnico de la investigación (Guevara P., 2016).

La intención es validar la idea de que la postura epistemológica se convierte en la columna vertebral del desarrollo de un estado del arte. Según Páramo (2006, p. 21, citado por Guevara P., 2016), se entiende por postura epistemológica o paradigma el conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que nos valemos para aproximarnos a la búsqueda del conocimiento, la noción que compartimos de realidad y de verdad, y el papel que cumple el investigador en esta búsqueda de conocimiento, al igual que la manera como asumimos al sujeto estudiado.

Partimos de lo anterior con Guevara P., (2016) del artículo denominado “El estado del arte en la investigación, y nos preguntamos, ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?, el cual fue analizado durante la sesión ya que posee información detallada y justificada, además se tomó como uno de los aspectos principales la pregunta que se plasma en el título del artículo para crear una interrogante capaz de ser contestada por los estudiantes en este curso-taller. A continuación, los estudiantes presentaron su recolección de información a partir de la documentación en distintas fuentes conocidas y exploradas en sesiones pasadas como parte del proyecto y para llevar a la práctica el desarrollo de algunas de sus habilidades de investigación; de las cosas más interesantes es que los estudiantes tomaron la actividad de mucha importancia ya que elaboraron material didáctico para mostrar sus concepciones a cerca del “estado del arte”, de esta manera para ellos se facilitó el compartir el contenido, se aclararon dudas entre los estudiantes para finalizar la actividad. Después de esto se expuso de manera específica distintas características y elementos que conforman al estado del arte, tales como:

- **Génesis del concepto del arte**
- **Diferencias entre estado del arte y marco teórico**
- **Posturas epistemológicas**
- **La mirada constructivista del estado del arte**
- **Las fases del proceso metodológico del estado del arte**

En base a los siguientes puntos expuestos y explicados a manera de crear comprensión en los estudiantes se estableció una actividad para comenzar a vincular las habilidades de la investigación y generar práctica hacia la construcción del producto final. Como ejercicio previo se preguntó a cada estudiante alguna temática, situación o problemática general o educativa de relevancia en la cual se estuvieran enfocando o que tuvieran en desarrollo durante las asignaturas, dos de los estudiantes ya tenían trabajos realizados y expuestos en eventos de difusión y divulgación, los demás se enfocaron en temáticas en tendencia de las cuales se tenía mucha información y que ayudaría al desarrollo de las actividades, otros se

posicionaron en temáticas de interés personal y se enfocaron en ello, se pidió a cada estudiante justificar sus temas y que definieran un nombre para comenzar a tratarlas. A partir de ello cada estudiante comenzó a realizar una revisión documental en plataformas confiables, a guardar los documentos y/o referencias de información, se estableció un máximo de 6 artículos para su análisis ya que ante el tiempo establecido durante de las sesiones se tenía que cumplir con los objetivos, se hicieron modificaciones al plan de acción de acuerdo a las necesidades sin afectar el tiempo y demás sesiones. Los estudiantes tuvieron el resto del tiempo (aproximadamente una hora) para hacer la revisión documental, durante este ejercicio se dio un ejemplo de los documentos a considerar para tener mejor manejo de la información, debían de tener al menos varios elementos como lo son, un resumen del artículo o abstract, introducción, objetivo del artículo, concepciones, justificación del trabajo o artículo, marco teórico o referencial, metodología de la investigación, resultados, discusión, conclusión, entre otros, se mencionó entre los estudiantes que se debe tener en cuenta que los autores tienen distintas formas de desarrollar sus trabajos y que se debía extraer la mejor información hacia el desarrollo de actividades que apoyarían su producto final (estado del arte). Ante los ajustes de tiempo en las actividades los estudiantes continuaron con la actividad de búsquedas en sus casas para presentar en la siguiente sesión una actividad denominada “Cuadro o matriz del conocimiento” con el cual englobarían elementos importantes rescatados de los artículos para la construcción del estado del arte, esta es una actividad de análisis y comprensión en la cual los estudiantes refuerzan sus habilidades de investigación y crean un punto de pensamiento crítico y a la vez creativo que son importantes para un estado del arte ya que ofrecen un mejor criterio de opinión y una nueva forma de observar las situaciones que acontecen en el contexto educativo-social para así generar una nueva perspectiva llena de ideas que podrían convertirse en acciones concretas para la solución de las situaciones o problemáticas actuales. Brevemente se explicó la estructura de los “Cuadros o matrices del conocimiento” y su objetivo para el análisis y comprensión de la información obtenida, los estudiantes debían comenzar a dimensionar los

6.4.3 MOMENTO 9 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.

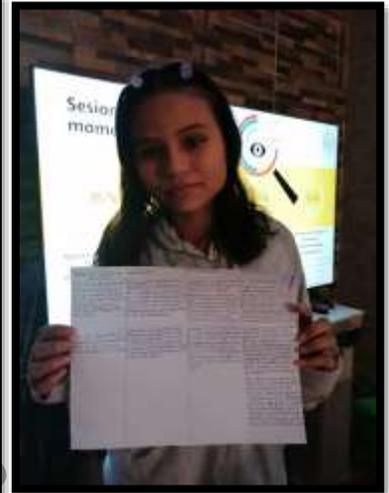
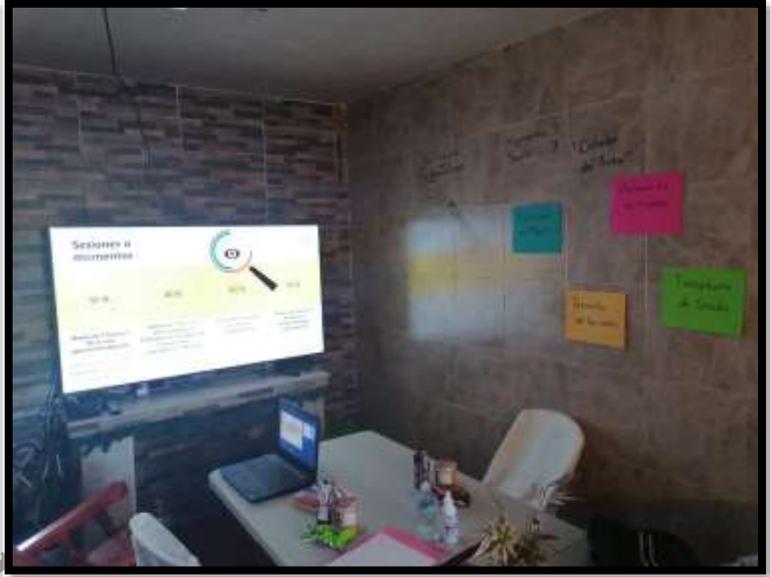
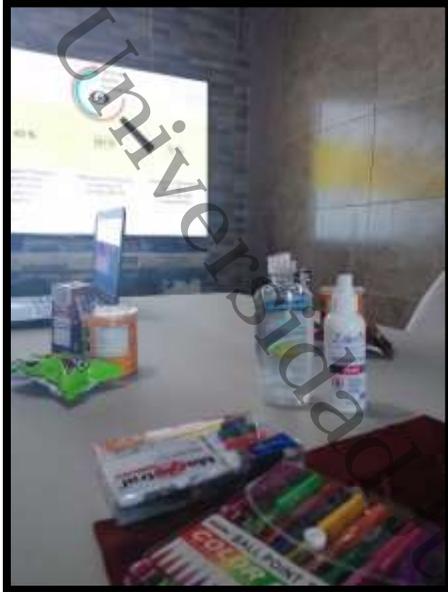
6.4.3.1 SESIÓN 7 LA VINCULACIÓN DE LAS HABILIDADES: ARMANDO Y FUNDAMENTANDO HACIA EL ESTADO DEL ARTE.

Fecha: 28 de enero y 02 de febrero de 2021.

Para concretar procesos es necesario tener bases sólidas que permitan el buen funcionamiento de todos los elementos involucrados, por lo tanto, en un proceso educativo donde lo que se desea es la correcta asimilación de los conocimientos para el aprendizaje significativo, lo correcto es contar con las herramientas necesarias, información verídica y sujetos comprometidos en el acto educativo.

En esta sesión se reanudaron actividades, dentro de las cuales la principal fue la elaboración de un “cuadro del conocimiento/matriz de análisis”, por tanto, la revisión documental había sido concluida y se proseguía a la construcción del producto de la sesión con la información indicada para completar cada categoría. Al ser varios artículos los analizados esto permitía a la vez una comparativa por categoría de cada documento científico y cumplía uno de los objetivos principales que fue el facilitar el análisis desde las distintas perspectivas de autores hacia la temática de interés de cada estudiante.

Durante el mayor tiempo de los estudiantes se enfocaron en la construcción del producto, en cada momento se pasaba a revisar el avance y se hacían preguntas sobre el proceso a lo cual todos los participantes preguntaban sobre pequeños detalles, a través de esto se hizo notar que no habían trabajado con este tipo de esquemas pues no era parte de la finalidad de las asignaturas, así lo recalcó la mayoría de ellos; sin embargo los estudiantes mencionaron innovadora la forma de tratar la información, el implementar este esquema hizo enriquecer un poco el proceso de formación de los estudiantes. Cada avance y preguntas se colocaban en la lista de cotejo de participación y entrega de actividades, en las observaciones se anotaban sucesos extra. Para finalizar la sesión los estudiantes mostraron su proceso y pudieron continuar en casa con la actividad asignada.



6.4 FASE 4. EL DESARROLLO HACIA LA INVESTIGACIÓN.

6.4.4 MOMENTO 10 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.

6.4.4.1 SESIÓN 8 LA VINCULACIÓN DE LAS HABILIDADES: RETROALIMENTACIÓN HACIA EL ESTADO DEL ARTE PARTE 1.

Fecha: 09 de febrero de 2021.

Todo acto conlleva a una gran responsabilidad del mismo por lo cual se debe estar consciente de lo que haces, dónde lo haces, cómo lo haces y hacia dónde van los resultados de lo anterior.

A través de esta sesión se confirma el sentido de responsabilidad hacia el desarrollo de habilidades y el que los participantes se involucren con elementos básicos en la investigación. En esta sesión primero se llevó a cabo el protocolo sanitario para el ingreso al sitio de convivencia, como en cada una de las sesiones de este proyecto de intervención fue así como procedieron a entrar y se dio comienzo a la aplicación de los Quiziz.



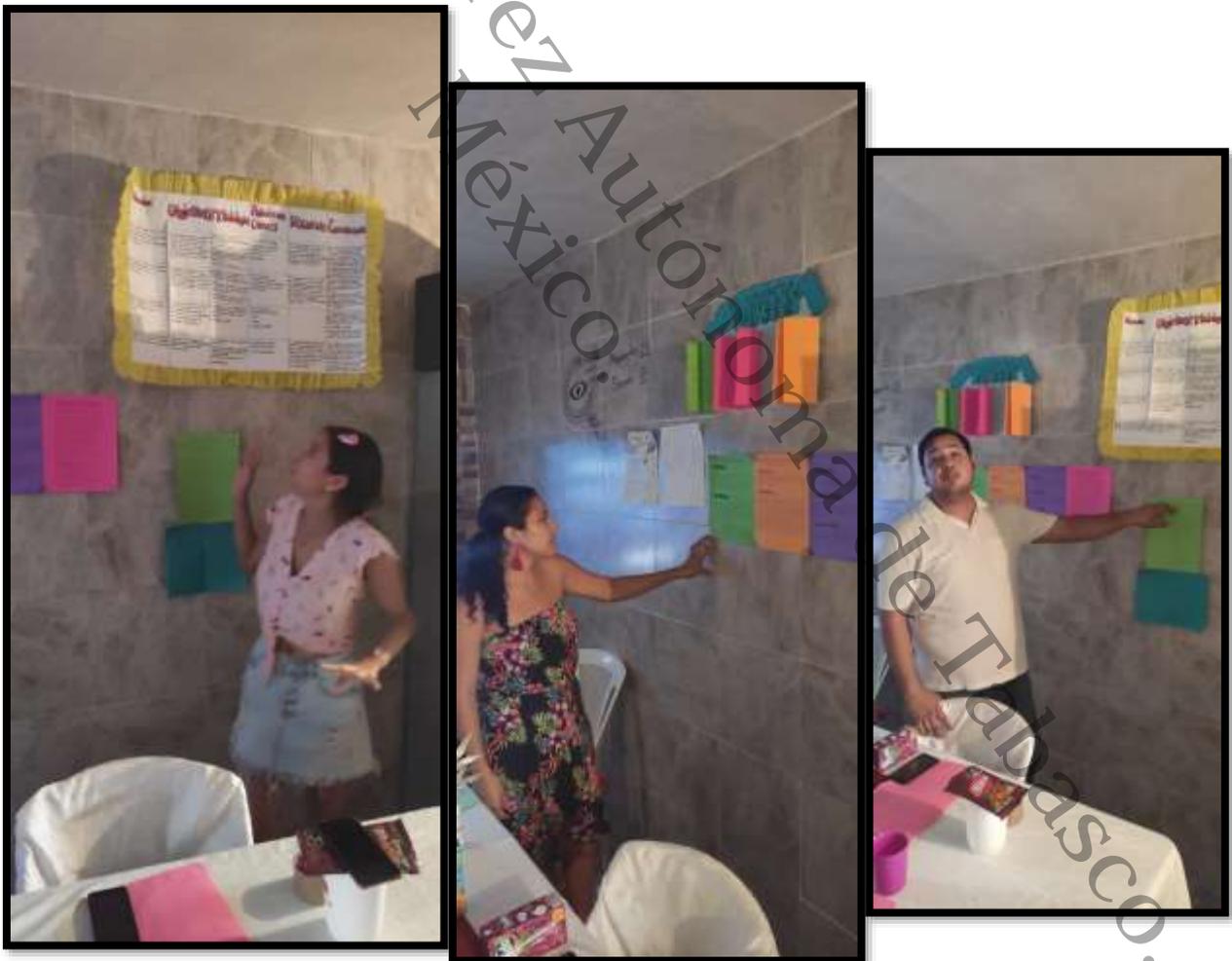
En esta edición de cuestionario interactivo se promovió la retroalimentación de la información proporcionada en las sesiones pasadas, esto a través de los cuestionarios aplicados anteriormente, cada participante fue contestando y compartiendo las capturas de pantalla de sus resultados en el grupo de What's App para su comparación y para tomar en cuenta la puntuación hacia la premiación final acordada desde el principio del curso-taller, los participantes demostraron entusiasmo y les agradó demasiado la actividad que les ayudaría aún más a concretar el contenido aprendido en las sesiones pasadas y sobre todo para valorar las cuestiones en las que habían mejorado en comparación a la primera vez que habían contestado los Quizizz, recordando aquellos errores en las preguntas y la actual mejora.

La siguiente actividad consistió en exponer las matrices de información construidas en la sesión pasada y que se habían acordado de complementar como tarea en casa, cada matriz contenía los siguientes elementos:

- Título del artículo
- Palabras clave
- Objetivo
- Metodología
- Conclusión
- Discusión
- Comentarios

La instrucción fue presentar cada elemento en base a lo explorado en los documentos donde se extrajo la información, la forma en cómo se hablaban los puntos, la dirección o desenvolvimiento hacia el grupo fue de importancia para la defensa de la situación. Tres de los participantes mostraron mayor seguridad al presentar su actividad, los otros dos estudiantes tuvieron problemas con el tono de su voz y el uso de algunas palabras para expresar sus ideas, sin embargo, consideraron esos detalles como retroalimentación hacia la mejora y la futura presentación final del estado del arte. La siguiente actividad fue comenzar a revisar la redacción, uso de información, de citas y vinculación en el estado del arte, se

comenzaron las asesorías de 15 minutos por participantes; aquí fue donde ellos mostraron inquietudes y dudas sobre el comienzo de sus actividades pues deseaban saber si eran correctas sus intenciones sobre el documento que se estaba elaborando individualmente, se tomaron en cuenta esas situaciones y se agregaron comentarios y correcciones para la mejora del estado del arte. Algunas de las asesorías tardaron más tiempo del contemplado pues los participantes estaban interesados en la información que estaban empleando para su producto final, sin embargo, otras asesorías fueron breves pues los participantes mostraron un considerable avance. Al final de la sesión se dieron las instrucciones para la próxima retroalimentación y asesorías en busca de la mejora de sus productos antes de ser presentados en la sesión final.



6.4 FASE 4. EL DESARROLLO HACIA LA INVESTIGACIÓN.

6.4.5 MOMENTO 11 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.

6.4.5.1 SESIÓN 9 LA VINCULACIÓN DE LAS HABILIDADES: RETROALIMENTACIÓN HACIA EL ESTADO DEL ARTE PARTE 2.

Fecha: 18 de febrero de 2021.

En esta ocasión se presentaron los participantes en dos grupos, cada uno con tres de ellos para atender a cada grupo durante una hora en asesorías individuales de 20 minutos. Con cada participante se presentaron dudas, presento las más significativas por cada uno.

Participante 1 (E):

- Comentó la dificultad de elaborar citas y referenciar en su documento.
- La redacción carecía de lenguaje técnico, aunque su perspectiva de la temática electa era amplia por lo que fue un punto a favor para mejorar la problemática de escritura.

Participante 2 (R):

- La defensa de su temática estaba inclinada hacia su perspectiva personal sin tomar mucho en cuenta la información en los documentos analizados por lo que se explicó el equilibrio que debe haber en la redacción y presentación final.

Participante 3 (RI):

- Solo estaba dejando de citar en la redacción por lo que se le señaló para rescatar la fuente de información y darle mayor validez a su producto.

Participante 4 (J):

- Presentó problemas al momento de redactar y de expresar las ideas por lo que se le sugirió establecer algún guión para presentar su producto.

Participante 5:

- Presentó su avance por escrito con elaboración de esquemas basado en su producto elaborado en la sesión pasada, por lo que es la participante que tiene mayor avance en la elaboración de su producto final.
- El desarrollo de las habilidades de investigación se nota claramente de manera positiva al observar su participación en el grupo y en sus actividades.

Participante 6:

- No se presentó por motivos personales y no pudo continuar con el proceso, sin embargo, sus evidencias de avances dieron cabida a ser recuperados en otro momento como ejemplo para que en un futuro proceso pueda seguir desarrollando sus habilidades de investigación.

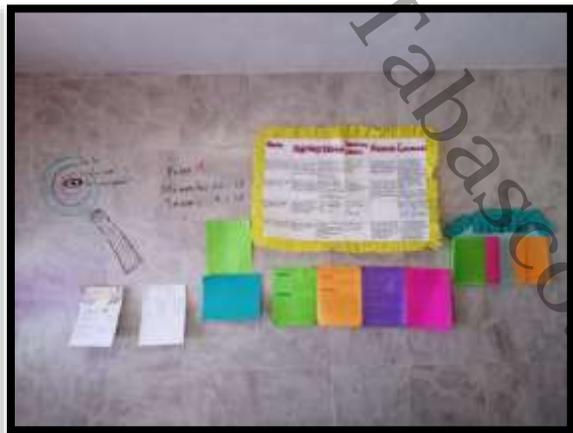
6.4 FASE 4. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

6.4.6 MOMENTO 12 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.

6.4.1 SESIÓN 10 RETROALIMENTACIÓN GRUPAL FINAL.

Fecha: 24 de febrero de 2021.

Para llevar a cabo esta sesión se reunieron todos los participantes, se preguntó sobre dudas sobre su participación en la presentación de su producto final. Se acordó en el momento hacer una presentación previa para explicar su participación y los elementos que iban a tomar en cuenta al momento de hablar, así mismo se recordaron los criterios para la valoración de los estados del arte, los cuales se encontraban en el instrumento “lista de cotejo”, especialmente elaborada para el producto final.





6.4 FASE 4. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN.

6.4.7 MOMENTO 13 “DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN”.

6.4.7.1 SESIÓN 11 CULMINACIÓN DE UN PRODUCTO DE INVESTIGACIÓN: ESTADO DEL ARTE. PRESENTACIÓN DEL ESTADO DEL ARTE.

Fecha: 03 de marzo de 2021.

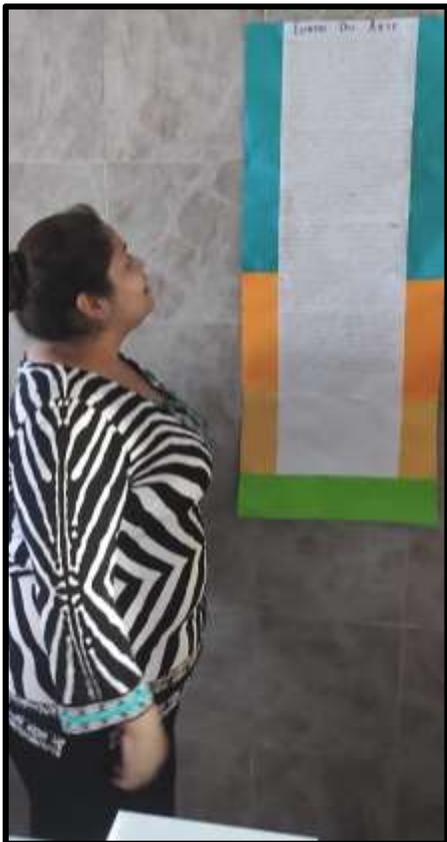
Esta sesión es una de las más importantes porque reúne en gran totalidad el desarrollo de las habilidades de investigación en cada uno de los participantes. Durante este evento se recapituló el trabajo en conjunto y de manera individual, los objetivos de este proyecto y las proyecciones que se tenían al llegar a esta fase; se establecieron las normas para la presentación de los productos finales y se usó una lista de cotejo que contemplaba los criterios pertinentes para la valoración del estado del arte. Los participantes presentaron su producto final con entusiasmo, pero también con nerviosismo y ganas de ser retroalimentados.

Lo observado en cada participante durante esta sesión son contemplados como resultados y por ello se encuentran en ese capítulo del proyecto de manera específica tomando en cuenta a cada uno de los participantes y los criterios de

evaluación del estado del arte como producto final que reúne el avance de cada habilidad desarrollada.

Otro punto importante de esta sesión fue la entrega de un reconocimiento especial en base al cada uno de los resultados obtenidos durante 10 sesiones en las que se aplicaron los cuestionarios por medio de la aplicación tecnológica Quizziz, al final se presentó la suma total en puntos de cada participante, el participante ganador recibió un premio acordado desde el inicio de la aplicación del proyecto, a la vez también hubo premios para el segundo, tercer, cuarto y quinto lugar; con esto se impulsó el sentido de motivación que desde la primera sesión se hizo presente como eje importante en el desarrollo de las habilidades de investigación.





6.5 FASE 5. DE LA VISTA NACE LA INVESTIGACIÓN: EVALUACIÓN.

6.5.1 MOMENTO 14 EVALUACIÓN GRUPAL.

6.5.1.1 SESIÓN 12 GRUPO FOCAL.

Fecha: 03 de marzo de 2021.

Durante esta sesión se implementó la técnica de grupo focal con la finalidad de conocer las distintas perspectivas de los participantes durante la aplicación de este proyecto denominado de la vista nace la investigación.

Se elaboraron preguntas tomando en cuenta las distintas fases, momentos y sesiones implementados para así conseguir respuestas con información amplia que nos mostrara inquietudes y puntos positivos de cada uno de los participantes en cuanto al desarrollo de sus habilidades. Un punto importante observado es que los participantes mostraron interés en dar a conocer su experiencia, aunque se mostraban nerviosos su entusiasmo por hacer ver sus avances fue evidente.

Al principio de la sesión se explicó la intención de la aplicación de la técnica “Grupo focal”, su función y la forma de operar para la participación del moderador y los participantes en un orden. Las preguntas fueron las siguientes:

- 1.- ¿Qué perspectiva tenías sobre las competencias y qué perspectiva posees al término del curso-taller “De la vista nace la Investigación”?**
- 2.- ¿Cuál es la percepción que posees antes y después del desarrollo de la habilidad de investigación “búsqueda de la información”?**
- 3.- ¿Cuál es la percepción que posees antes y después del desarrollo de la habilidad de investigación “citar y referenciar”?**
- 4.- ¿Cuál es la percepción que posees antes y después del desarrollo de la habilidad de investigación “análisis y organización de la información”?**

5.- ¿De qué manera ha beneficiado en tu formación académica el acercamiento a elementos básicos de la investigación y la elaboración de un estado del arte?

6.- ¿Consideras importantes las competencias adquiridas para el resto de tu formación académica en la Licenciatura? ¿Por qué?

7.- ¿Cuál habilidad de la investigación ha sido de mayor interés para tu desarrollo de competencias? ¿Por qué?

8.- ¿Te consideras competente hacia tu futuro proceso de egreso?

Las respuestas que otorgaron los participantes están grabadas y se mostrarán como resultados en dicho apartado por lo cual se omite aquí.



CAPÍTULO VII EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

7.1 EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Díaz Barriga y Hernández Rojas (2000, citado por Córdoba G., 2006), plantean un significado de tipo constructivista sobre la evaluación, más centrado en su importancia y su función:

“La actividad de evaluación es ante todo compleja, de comprensión y reflexión sobre la enseñanza, en la cual al profesor se le considera el protagonista y responsable principal. La evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza es una tarea necesaria, en tanto que aporta al profesor un mecanismo de autocontrol que la regula y le permite conocer las causas de los problemas u obstáculos que se suscitan y la perturban. Desde una perspectiva constructivista la evaluación de los aprendizajes de cualquier clase de contenidos debería poner al descubierto lo más posible todo lo que los alumnos dicen y hacen al construir significados valiosos a partir de los contenidos curriculares. De igual manera, se debe procurar obtener información valiosa sobre la forma en que dichos significados son construidos por los alumnos de acuerdo con criterios estipulados en las intenciones educativas”.

7.2 MODELOS DE EVALUACIÓN

7.2.1 ENFOQUE POR COMPETENCIAS

En un sistema de evaluación por competencias (SEC), los evaluadores hacen valoraciones según las evidencias obtenidas de diversas actividades de aprendizaje, que definen si un estudiante alcanza o no los requisitos recogidos por un conjunto de indicadores, en un determinado grado. Una evaluación por competencias asume que pueden establecerse indicadores posibles de alcanzar por los estudiantes, que diferentes actividades de evaluación pueden reflejar los mismos indicadores y que los evaluadores pueden elaborar juicios fiables y válidos sobre estos resultados de aprendizaje (McDonald y otros, 2000, citado por Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012).

7.2.1.1 CRITERIOS EN LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Autenticidad

Las actividades de evaluación exigen que los estudiantes demuestren el mismo tipo de competencias que necesitarán aplicar en su vida profesional. Una evaluación “auténtica” requiere que integren conocimientos, habilidades y actitudes del mismo modo en que lo hacen los profesionales de la educación. La actividad de evaluación debería parecerse en el nivel de complejidad y responsabilidad al de la situación profesional en un aula o centro escolar de la vida real. Para este concepto de autenticidad podemos establecer cinco dimensiones (Gulikers, Bastiaens y Kirschner, 2004, citado por Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012):

- Los estudiantes deben percibir la tarea como relevante y significativa para que puedan descubrir vínculos con una situación de la vida real en su futuro como maestros, y considerar que se trata de una competencia valiosa y transferible al ámbito profesional de la educación.
- El contexto físico de la actividad de evaluación debe parecerse a la disponibilidad de recursos educativos que existen habitualmente en un centro escolar. Asimismo, es importante que se tenga en cuenta que el tiempo de ejecución sea semejante al de una actividad profesional real.
- El contexto social también influye en la autenticidad de la evaluación. Si la situación real demanda colaboración, la actividad de evaluación debería implicar colaboración y cooperación; si, por el contrario, la situación real habitualmente es de carácter individual, la actividad de evaluación debería ser personal.
- El resultado de la evaluación exige que el estudiante demuestre su aprendizaje desarrollando y presentando en público un “producto” o “proceso” que pueda serle solicitado en un contexto profesional real. Para evaluar una competencia profesional se requieren varias tareas e indicadores de aprendizaje que permitan extraer una conclusión válida y fiable.
- Los criterios de evaluación establecen los niveles y grados de consecución de las competencias profesionales. Deben ser explícitos y transparentes para los estudiantes, y utilizados como guía para sus aprendizajes.

Complejidad cognitiva

Los procesos de pensamiento y la acción que se evalúan en las tareas deberían reflejar la presencia y el grado de habilidades cognitivas exigidas. La evaluación debe considerar el grado en el que las actividades de aprendizaje incorporan los procesos y estrategias que forman parte del indicador que va a ser valorado. Se deben tener en cuenta los conocimientos previos y las estrategias implicadas en la resolución de la tarea. Para ello se puede solicitar a los estudiantes que proporcionen de manera explícita las razones o fundamentos de sus respuestas o de la acción escogida (MacLellan, 2004, citado por Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012).

Imparcialidad

Todos los alumnos han de tener la oportunidad de demostrar sus competencias con su potencial a pleno. La evaluación por competencias no debe introducir tareas que no se ajusten al nivel educativo de los estudiantes o incluir aspectos culturales que no les sean familiares. Las pruebas de evaluación deben recoger evidencias de todos los indicadores establecidos para medir el grado de adquisición de las competencias. La evaluación debería reflejar los conocimientos, habilidades y actitudes de las competencias, excluyendo elementos irrelevantes (BroWn, 2004, citado por Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012).

Significatividad

La evaluación debería permitir a los estudiantes implicarse en problemas significativos que proporcionen experiencias educativas de interés profesional. La significatividad en una actividad de evaluación viene determinada por la relación percibida por el estudiante entre la tarea y sus intereses personales (Gulikers, Bastiaens y kirschner, 2004, citado por Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012). Pero, además, las competencias implicadas en la formación deben ser valoradas como útiles y pertinentes por los futuros empleadores y por la sociedad en general.

Interpretación directa

Los evaluadores deben ser capaces de interpretar con claridad los resultados de la evaluación. Este criterio define el grado en que los profesores pueden juzgar si un estudiante puede ejercer la profesión docente, sin tener que deducirlo o inferirlo de manera subjetiva (Linn y otros, 1991, citado por Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012).

Transparencia

La evaluación por competencias debe ser clara y comprensible para profesores y estudiantes (Brown, 2004, citado por Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012). Estos últimos deben conocer los criterios de calificación, quiénes son sus evaluadores y qué propósito tiene la evaluación. Deben conocer lo que se espera de ellos (resultados de aprendizaje), estar aptos para prepararse para las pruebas de evaluación y acomodar adecuadamente su proceso de aprendizaje a tal fin. Las agencias de control externo deberían ser capaces de obtener una información precisa y clara de la forma en que el plan de evaluación se desarrolla y aplica. La comprobación de si los estudiantes pueden autoevaluarse con los mismos criterios que sus evaluadores es un indicador de transparencia.

Consecuencias educativas

Este criterio de calidad está relacionado con los efectos positivos y negativos, esperados e inesperados, que la evaluación por competencias tiene sobre el aprendizaje y la enseñanza. La evaluación es una parte del proceso de aprendizaje y no solo una medida tomada al final de dicho proceso. En este sentido, la evaluación por competencias debería ser utilizada como orientación y guía del aprendizaje (Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012).

Reproducibilidad de las decisiones

Las decisiones tomadas en base al plan de evaluación deben ser válidas y fiables, con independencia de los evaluadores y las situaciones específicas. Esta

reproducibilidad puede obtenerse combinando diferentes fuentes de información (evaluadores, tareas y situaciones) para obtener un cuadro más completo y preciso de las competencias del estudiante. La idea es que, evaluando la misma competencia, por ejemplo, con diferentes tareas, resulta más probable que la valoración obtenida sea generalizable a otras futuras actividades que desarrolle el evaluado (Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012).

Homogeneidad

La evaluación por competencias debe ser aplicada de forma consistente y responsable. Las condiciones bajo las que la evaluación se lleva a cabo deben ser, tanto como sea posible, iguales para todos los estudiantes, con puntuaciones aplicadas de modo fiable y sobre una gran muestra de contenidos y situaciones que la competencia profesional necesite poner en juego (Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012).

Costes y eficacia

La evaluación por competencias no solo está determinada por factores educativos; también intervienen otros de carácter económico, administrativo e institucional. Las actividades de evaluación han de ser factibles y los esfuerzos invertidos (tiempo y recursos) deben estar justificados por los beneficios positivos sobre la mejora de la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje (Brown, 2004, citado por Valverde B., Revuelta R., & Fernández S., 2012).

7.3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

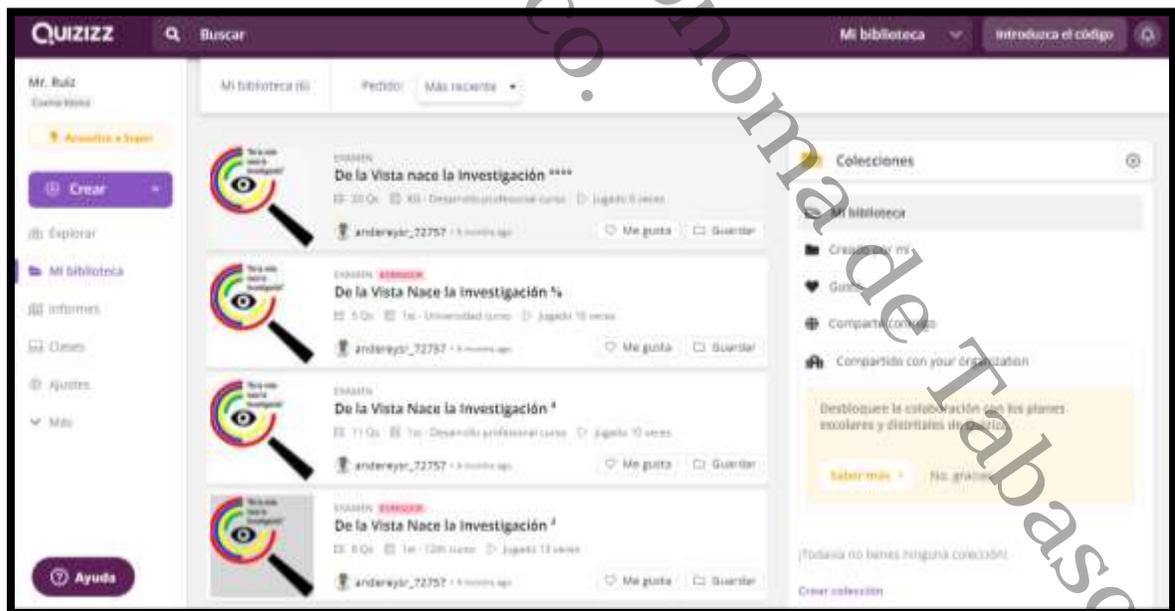
7.3.1 QUIZZZ

Quizizz es una marca empresarial sobre los derechos de un software de creatividad utilizada sobre todo en el medio educativo para trabajos en grupo, revisión previa a las pruebas, cuestionarios/exámenes, pruebas unitarias y pruebas improvisadas. Permite que los estudiantes y profesores estén en línea al mismo tiempo. Utiliza un método de enseñanza y aprendizaje de estilo de cuestionario

donde un usuario responde preguntas en una serie de forma independiente, y compete con otros usuarios en el mismo cuestionario.

Los estudiantes pueden utilizar Quizizz en cualquier dispositivo electrónico y navegar, similar a, computadoras portátiles, iPads y teléfonos inteligentes. Quizizz se puede utilizar como una herramienta de "cheque" que revela cómo los estudiantes saben sobre el material. Los profesores pueden usar Quizizz para asignar a los alumnos la tarea.

- Quizizz: se estableció un cuestionario diferente para cada sesión del curso-taller, al inicio de la sesión se aplicaba un quizizz con preguntas acerca del contenido abordado en la sesión pasada, esto funcionó como retroalimentación hacia el impulso del desarrollo las competencias generales con énfasis en las habilidades de investigación. Una de las funciones secundarias del cuestionario interactivo fue aprovechar una de sus cualidades pues al contestar y finalizar cada una de estas herramientas se proporcionaba un puntaje el cual se fue acumulando en una tabla de orden y así al final otorgar premios de desempeño a los participantes.



7.3.2 REGISTRO ANECDÓTICO O ANECDOTARIO

El anecdotario es un instrumento que apoya y sostiene una observación en el salón de clases, base de una evaluación formativa cualitativa que combina distintos agentes en el proceso de esta misma evaluación del desempeño de los alumnos, sea en una instancia personal, entre pares o externa al sujeto que se evalúa (Balcázar O. & Pichel T., 2016).

El registro anecdótico es un informe que describe hechos, sucesos o situaciones concretos que se consideran importantes para el grupo, y da cuenta de sus comportamientos, actitudes, intereses o procedimientos. Para que resulte útil como instrumento de evaluación, es necesario que el observador registre hechos significativos del alumnado (Morocho Espinoza, p.32, citado por Ramírez N., 2017).

El registro anecdótico se compone de siete elementos básicos según Balbuena, Fuentes, & Zorrilla (2013, citado por Morocho Espinoza, p.32):

- Fecha: día que se realiza.
- Hora: es necesario registrarla para poder ubicar en qué momento de la clase sucedió la acción.
- Nombre del alumno: estudiantes o grupo.
- Actividad evaluada: anotar específicamente qué aspecto o actividad están sujetos a evaluación.
- Contexto de la observación: lugar y ambiente en que se desarrolla la situación.
- Descripción de lo observado: a modo de relatoría, sin juicios ni opiniones personales.
- Interpretación de lo observado: lectura, análisis e interpretación que el docente hace de la situación; incluye por qué se considera relevante.

Es importante señalar que tanto la observación como la descripción deben ser objetivas y apearse a cómo sucedieron los hechos, así como registrar y describir cada situación con precisión y de forma breve (Balcázar O. & Pichel T., 2016).

eficientemente, les permite conocer anticipadamente qué se espera de ellos, qué se va a valorar, cómo y cuándo.

Características de una lista de cotejo

- Se basan en indicadores claros, sencillos, directos y observables.
- Se basan en el análisis de evidencias, es decir, se aplica observando las evidencias.
- No requieren de mucho análisis ni de una interpretación profunda para verificar la presencia o ausencia de determinados elementos en una evidencia.
- Buscan identificar si están presentes determinados elementos en una evidencia.

ELEMENTOS QUE COMPONEN UNA LISTA DE COTEJO

Objetivo de evaluación: se crea a través de un verbo de acción dependiendo el fin.

Contenido(s): se definen como la información fuente que será otorgada a los oyentes, tiene que ser claro, coherente y preciso.

Criterios o dimensiones: Son descripciones generales de lo que se desea evaluar.

Indicadores: surgen en base a los criterios de evaluación, definen parte de la evidencia, gracias a esto se permite obtener información específica de algunos elementos. El indicador tiene como función hacer evidente qué es lo que aprende el estudiante y cómo lo demuestra.

Escala: La presencia o ausencia de las características o comportamiento se registra en la escala dicotómica, en donde se asumen únicamente dos rasgos o valores.

Instrucciones: Apartado donde se especifica dónde y cómo marcar opciones para hacer uso de la lista de cotejo.

Observaciones: Apartado opcional para realizar comentarios generales, sugerencias para la mejora del aprendizaje o logros obtenidos a modo de retroalimentación para el evaluado.

- Lista de cotejo: es considerado para los participantes y se evalúa a través de la observación distintos elementos como su desempeño, participación, cuestionamientos, actividades, entre otros criterios. Esta herramienta es aplicada en cada sesión y se toma la información necesaria durante el proceso para valorar. Además de esto se consideró otra lista de cotejo para valorar el producto final (estado del arte) mismo que consideró las habilidades de investigación desarrolladas durante las sesiones, redacción del producto, presentación, interés en la temática, entre otros criterios.

Lista de Cotejo de Participación		Criterios									
Número de orden	Participante	Muestra interés en clase	Escucha y participa en las actividades	Trabaja en equipo	Entrega actividades a tiempo	Cumple con las normas	Participa de manera constructiva	Participa con asertividad y claridad	Pregunta cuando tiene dudas	Se compromete en las participaciones y elabora sus actividades	
1-		SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	
2-											
3-											
4-											
5-											
6-											
7-											

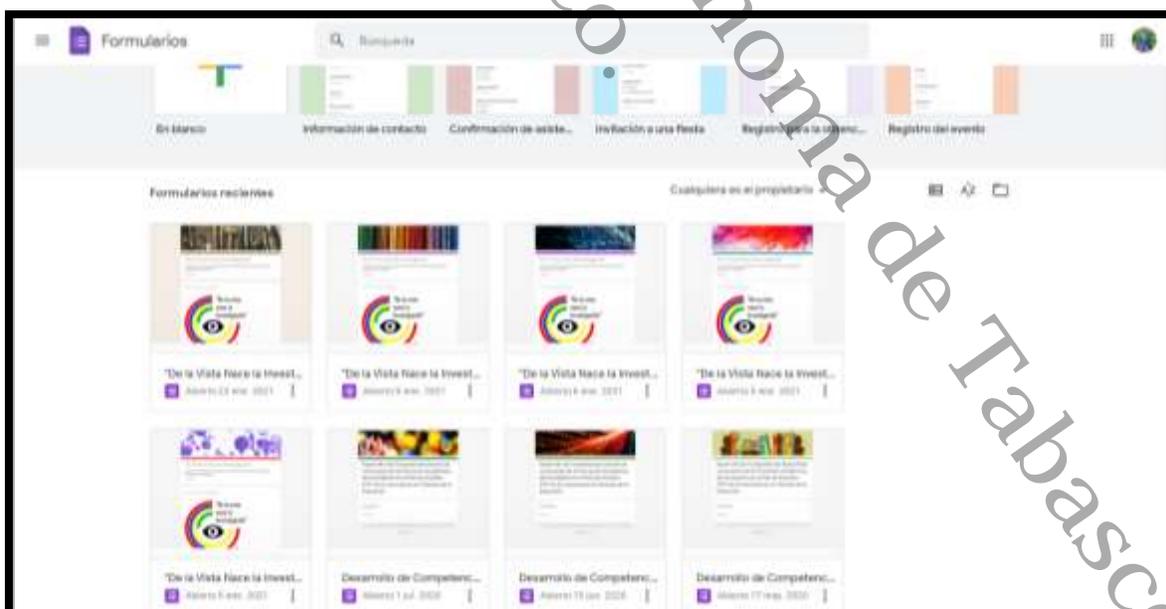
7.3.4 CUESTIONARIO GOOGLE FORMS

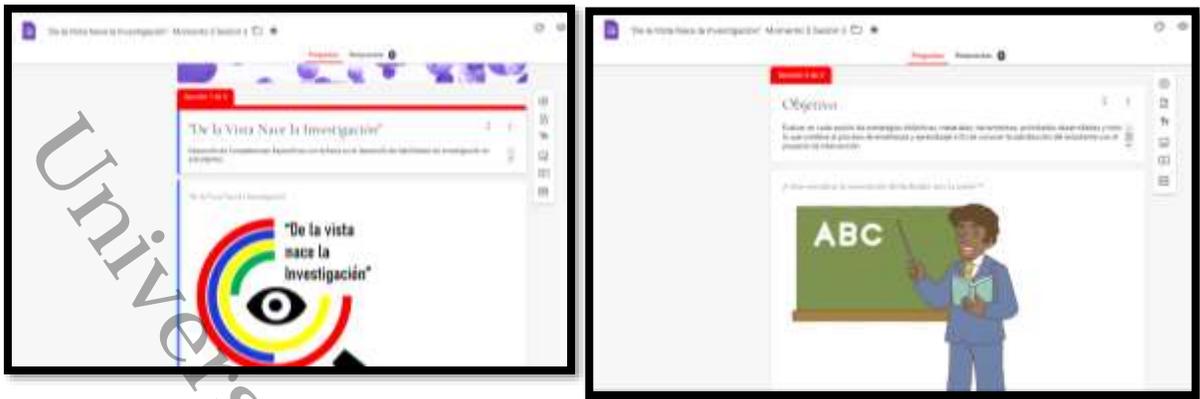
Google Forms es un sistema de software de administración que permite la elaboración y ejecución de encuestas que pertenece a una serie de herramientas del paquete gratuito de sistemas editores de documentos de Google basado en los servicios web que ofrece Google. El servicio también incluye plataformas editables

como Google Sheets , Google Docs, Google Drawings, Google Slides, Google Sites y Google Keep. Google Forms solo está disponible como aplicación web.

La plataforma permite de forma personalizada a los usuarios crear y a la vez editar formularios en línea los cuales son guardados en Google drive; existen distintas modalidades de preguntas con diferentes opciones de contestar, se puede crear secciones, apartados e introducir imágenes y videos. El formulario se puede compartir a través de un URL o link para ser contestado y las respuestas son cargadas en una base de datos la cual puede visualizar el autor a través de gráficos o descargar en archivos Excel.

- Cuestionario Google Forms: es aplicado a partir de la segunda a la última sesión para evaluar el desempeño del facilitador, el uso de materiales didácticos, el contenido, el grado de satisfacción del participante y además se proponían mejoras si los participantes las consideraban necesarias; cada sesión, el cuestionario contiene preguntas adecuadas para el contenido y ambiente desarrollado en el momento.





7.3.5 GRUPO FOCAL

La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger (1995, citado por Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2012) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez (1999, citado por Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2012), el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”. La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios.

Grupo focal

Integrantes: 5.

Temática: Proyecto de Intervención “De la vista nacer la investigación”

Moderador: Eduardo Anderey Serra Ruiz

Momentos: 2

Recursos: Pantalla de 65” para proyección de las preguntas, smartphone para toma de fotos y vídeo, alimentos.

CUESTIONARIO APLICADO EN EL GRUPO FOCAL

- 1.- ¿Qué perspectiva tenías sobre las competencias y qué perspectiva posees al término del curso-taller “De la vista nace la Investigación”?**
- 2.- ¿Cuál es la percepción que posees antes y después del desarrollo de la habilidad de investigación “búsqueda de la información”?**
- 3.- ¿Cuál es la percepción que posees antes y después del desarrollo de la habilidad de investigación “citar y referenciar”?**
- 4.- ¿Cuál es la percepción que posees antes y después del desarrollo de la habilidad de investigación “análisis y organización de la información”?**
- 5.- ¿De qué manera ha beneficiado en tu formación académica el acercamiento a elementos básicos de la investigación y la elaboración de un estado del arte?**
- 6.- ¿Consideras importantes las competencias adquiridas para el resto de tu formación académica en la Licenciatura? ¿Por qué?**
- 7.- ¿Cuál habilidad de la investigación ha sido de mayor interés para tu desarrollo de competencias? ¿Por qué?**
- 8.- ¿Te consideras competente hacia tu futuro proceso de egreso?**

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

CAPÍTULO VIII RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

8.1 SOCIALIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

8.1.1 REFLEXIONES

Los proyectos de intervención educativa emplean una serie de procesos que a la vez tienen acciones precisas para ser ejecutadas, basándose en objetivo y/o metas justificadas y bajo una perspectiva teórica que sustenta la situación por la que se realiza el proyecto. Así como es importante valorar una problemática lo es aplicar un diagnóstico para conocer más sobre el contexto en el que se desea intervenir. Los resultados que surjan a partir de la implementación del proyecto de intervención servirán siempre para conocer el actuar de las estrategias y demás instrumentos utilizados pero a la vez nos servirá para saber la si la pertinencia del proyecto se ha cumplido y si es conveniente seguir implementando con una serie de modificaciones a partir de las necesidades encontradas en la aplicación, esto a la vez se convierte se puede transformar en un proceso de mejora continua que nos seguirá proporcionando resultados.

Es por ello que siendo profesionales en la educación nace la tarea de aplicar la intervención y a la vez crear procesos de innovación ya que por ende la práctica nos ayuda a mejorar distintas habilidades como profesionales con responsabilidad y compromiso social.

8.1.2 DESDE EL INVESTIGADOR COMO INTERVENTOR E INNOVADOR EDUCATIVO

El quehacer docente conlleva a una serie de procesos de los cuales el ser investigador de las situaciones que suceden en su entorno y fuera de este, lo hacen un actor educativo y social importante. Recuperar información a partir de los resultados rescatados de la ejecución de proyectos de intervención crea un camino hacia nuevas investigaciones y por lo tanto un camino hacia mejoras inmediatas al campo educativo en el que se trabaja diario.

En experiencia propia, el conjunto de procesos efectuados ha ampliado las distintas perspectivas educativas analizadas a lo largo del diseño de este proyecto de intervención, por lo tanto, como profesional me promueve a seguir aportando métodos, estrategias, instrumentos y productos que beneficien tanto mi trabajo como el de los demás.

No estamos solos en este proceso sino tenemos a tutores, asesores, un plan de acción, herramientas y demás sujetos que colaboran junto a nosotros en las intervenciones educativas con una serie de mecanismos que al emplear generan resultados y necesidades para continuar actuando.

8.2 DESDE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

El pertenecer a un plan de estudios de calidad en donde una de sus principales bases es la intervención e innovación me permite profesionalizarme en un área que considero muy importante ante las situaciones actuales, y es así como se llega a la elaboración de este Proyecto de intervención educativa bajo la perspectiva de la investigación-acción en donde la observación, el uso de estrategias, técnicas, herramientas y materiales educativos me permite intervenir y actuar en una situación contemplada en uno de los niveles educativos, a favor del desarrollo de competencia en estudiantes de educación superior. Ha sido un gran camino lleno de trabajo y aprendizaje, sin embargo, parte de mi avance personal ha sido por medio de la motivación, creatividad y compromiso social y ético de efectuar acciones concretas ante la población educativa.

Este proyecto de intervención se desarrolló en cinco fases, cada una con momentos y sesiones, bajo un enfoque para el desarrollo de competencias específicas tales como las habilidades de investigación. Desde el primer momento en que se piensan situaciones o problemáticas de índole educativos ya se está proponiendo un punto de vista que es propio en base a lo observado en nuestras vidas, prácticas educativas o la trayectoria y formación educativa. El justificar nuestra situación, darle un sentido de pertinencia, encontrar investigaciones similares entre otros elementos, hace crear un diagnóstico que apoya en gran medida lo que proponemos

y funciona como argumento al obtener resultados que al mismo tiempo permiten avanzar con el diseño del proyecto de intervención. La adaptación del proyecto en base a las necesidades que ocurren en el proceso es otro punto de importancia y me refiero en específico a la situación de salubridad acontecida a finales del año 2019 por lo cual este proyecto que había sido pensado para implementarse de forma presencial tiene que hacer uso de la innovación para la intervención en un medio híbrido en donde las tecnologías sirven de apoyo al uso de distintas metodologías educativas y todo lo que conlleva al proceso de enseñanza y aprendizaje por lo menos a este proyecto de intervención.

Los cambios generan aprendizaje y este se vuelve significativo cuando lo llevamos a nuestra vida diaria y tenemos resultados de ello. Así es como en este proyecto los cambios estuvieron presentes desde el diseño de plan de acción hasta la implementación del mismo, la reorientación se llevó a cabo y se pudo continuar y concluir la intervención siguiendo los propósitos y objetivos principales.

8.3 DESDE LA PERSPECTIVA DE DISEÑO Y EVALUACIÓN DE LAS ACCIONES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

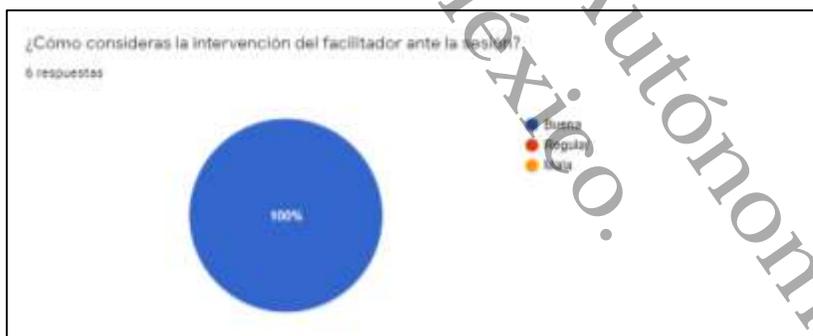
En este apartado analizaremos elementos importantes involucrados en el proyecto de intervención, en específico en su implementación y los resultados que ofrece. Se analizan aspectos involucrados con la acción del docente-investigador, medios-plataformas, contenidos-objetivos, estrategias-materiales y el impacto del proyecto.

8.3.1 DOCENTE/INVESTIGADOR/MEDIADOR

La práctica docente es una tarea con muchos criterios que cumplir, sin embargo, las situaciones dentro y fuera del aula van generando experiencia en conjunto con acciones administrativas, de investigación, difusión e innovación. Algunas de las acciones sobre el desempeño del docente/investigador/mediador son las siguientes:

- Atención y disponibilidad.
- La retroalimentación fue una herramienta útil pues los participantes mostraban dudas de algunos elementos en las sesiones.
- Las asesorías individuales y la grupal reforzaron la construcción del producto final.

A continuación, se presentan algunos de los resultados expuestos por los participantes en el cuestionario de google forms al final de cada sesión:



8.3.2 MEDIOS Y PLATAFORMAS

Algunos de los recursos tecnológicos fue el uso de la biblioteca virtual de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco en la cual se visitaron distintas plataformas como ESCOB, Scielo, Redalyc, CONRICYT, entre otras. El uso de la plataforma de mensajería What's App fue de gran uso para compartir avisos, avances, documentos en formato PDF y compartir el acceso a los cuestionarios Quizziz. La plataforma interactiva Quizziz se implementó al inicio de las primeras diez sesiones para conocer conocimientos previos y como retroalimentación de la sesión pasada. Se utilizó en dos ocasiones la plataforma Zoom para sesiones

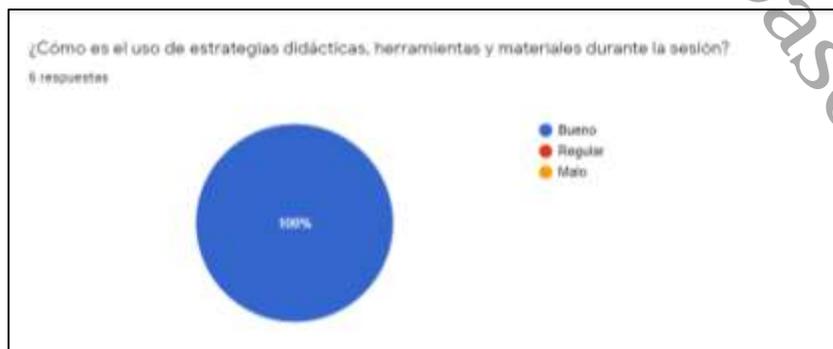
extraordinarias con retroalimentaciones. Los medios fueron de gran apoyo en un proceso híbrido adaptado a la implementación del proyecto de intervención.

8.3.3 CONTENIDOS Y OBJETIVOS

- La información contemplada para implementar los contenidos fue transmitida a través de videos y material físico por lo cual se propició el proceso de asimilación.
- Los contenidos tuvieron un enfoque hacia el desarrollo de habilidades de investigación: búsqueda de información en plataformas virtuales, citar y referenciar, organización y análisis de información; además se contó con información acerca de los componentes del estado del arte, artículos científicos y protocolos de investigación.
- Se utilizaron artículos científicos y el plan de estudios bajo el enfoque por competencias para el desarrollo de las habilidades de información.
- El objetivo general del plan de acción tuvo la necesidad de ser dirigido al ambiente virtual debido a la situación sanitaria, creando así un ambiente híbrido de sesiones presenciales, pero de también uso de tecnologías para el trabajo de actividades en casa.

8.3.4 ESTRATEGIAS Y MATERIALES

- Buen funcionamiento de ruletas interactivas para facilitar la implementación de contenidos.
- Uso de la exposición de presentaciones sobre el contenido de las sesiones de manera clara y precisa.
- Creación de organizadores de fácil entendimiento.
- Material digital y físico para la manipulación constante en el desarrollo de actividades.



8.3.5 IMPACTO DEL PROYECTO

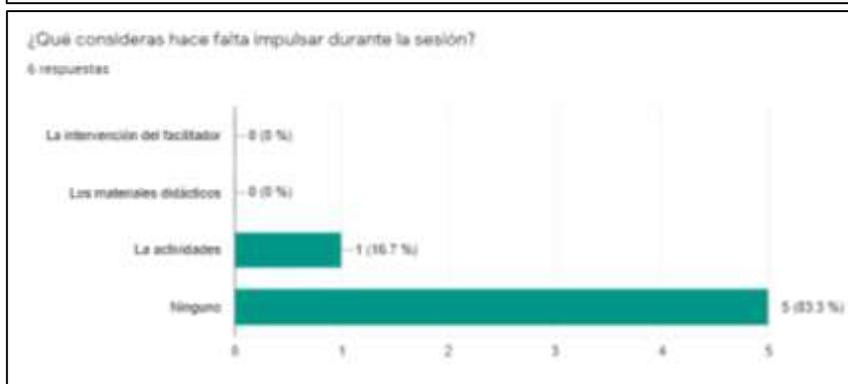
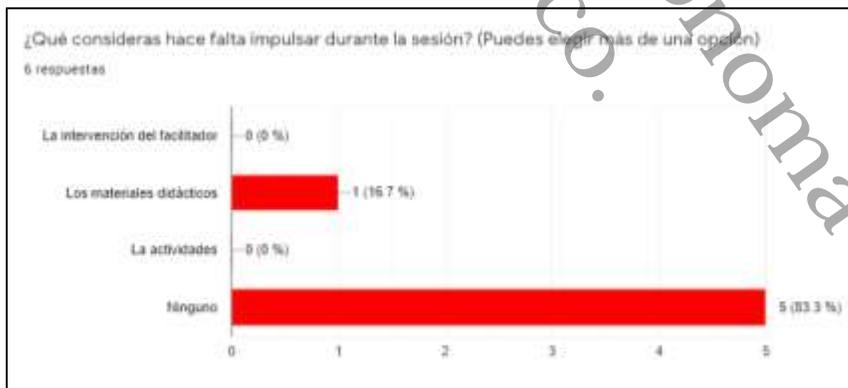
Los participantes del Curso-Taller que a la vez son estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación reconocen la importancia del desarrollo de competencias genéricas, pero sobre todo de las competencias específicas, establecidas en el plan de estudios bajo el enfoque por competencias, y estas forman base en la formación profesional del estudiante hacia su egreso e incursión en un mercado laboral. Los siguientes puntos dan a conocer la implementación del proyecto y los cambios necesarios para la adaptación.



Al final de todas las sesiones, en específico de la primer, segunda y tercera sesión se conoció la perspectiva de los participantes con la cual señalaron la necesidad de impulsar el uso de materiales didácticos y de las actividades.



El impacto de estas respuestas facilitó el reforzamiento de las acciones hacia las sesiones centrales en donde el contenido se enfocaría en el desarrollo de las habilidades de investigación.





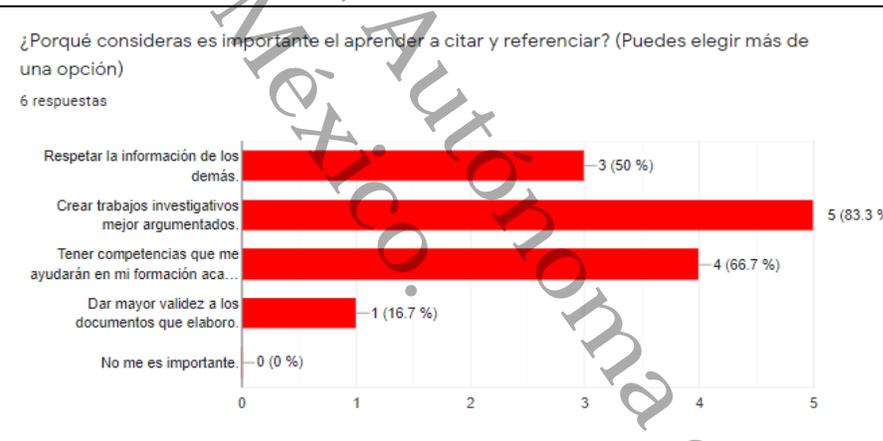
Las cinco fases fueron implementadas completamente durante un lapso de cuatro meses, una sesión por semana y los participantes apoyaron la planeación porque tuvieron compromisos escolares y personales.



La implementación de las actividades de las primeras seis sesiones promovió potenciar el desarrollo de habilidades de investigación y con ellos la creación de un producto final (estado del arte) que incluyera los conocimientos adquiridos.



Los participantes consideraron la importancia del impulso al desarrollo de las habilidades, siendo la sesión 4 la que tuvo más respuestas; esto apoyó la implementación de acciones futuras.



La creación de las matrices de información fue lo más relevante para la construcción del estado del arte ya que los participantes expresaron no haber usado antes esa estrategia para la organización y análisis de la información de varios documentos.



La presentación de los productos finales se cumplió de manera adecuada, el instrumento de valoración individual aporó puntos a reforzar mediante las observaciones emitidas en el documento, cuestiones como la argumentación y el análisis del estado del arte, la presentación escénica y verbal fueron los criterios de mayor impacto.

8.3.1 RESULTADOS ESTABLECIDOS POR FASE

Fase	Hallazgos
Fase 1. Primer contacto institucional.	Existen situaciones que nos llevan a hacer adecuaciones ante un escenario mundial inestable, el personal de la institución se encuentra atendiendo cuestiones educativas que requieren apoyo.
Fase 2. La sensibilización: el comienzo de un camino hacia la Investigación.	Este momento nos ofrece una mirada de acercamiento entre el facilitador y los participantes del curso-taller, el adecuarnos a un ambiente presencial da mejores recursos, datos y manejo de las situaciones, a los participantes les causa asombro el saber que esto no parte de cero sino que es un proceso que fundamento en el que son contemplados y que ellos pueden también partir de una situación para investigar e intervenir en su contexto.
Fase 3. La sensibilización: el desarrollo de las habilidades de investigación.	<ul style="list-style-type: none">-Los estudiantes acceden con intención para desarrollar competencias que les van a servir en su formación académica.-El proceso que se sigue durante la aplicación es interactivo a los participantes y su desempeño es aún mejor de lo esperado debido a las actividades y estrategias, materiales que se utilizan (es verificado a través del instrumento de Google forms al finalizar cada sesión), además, existe un proceso de motivación en cada sesión a través de incentivos constantes (lista de cotejo de participación).
Fase 4. El desarrollo hacia la investigación.	<ul style="list-style-type: none">-Se crea un rápido acceso a la construcción del producto final (estado del arte) pues se asimila favorablemente el entendimiento y desarrollo de las habilidades de investigación.-Durante la construcción del producto se observa que se potencian las habilidades aprendidas pues es reciente el proceso de aprendizaje y la vinculación con la práctica funciona como apoyo.

8.3.2 RESULTADOS A TRAVÉS DE LOS INSTRUMENTOS

Instrumento	Hallazgos
Quiziz	-Proporcionó la valoración de los conocimientos de la sesión anterior y de ahí se partió para comenzar la nueva sesión, reforzando las actividades, participación, ambiente del grupo e intervención del facilitador.
Anecdotario	-Rescató información clave para la construcción de la narrativa, al transcribir la información se notaron aún más elementos no considerados en el momento y permitió la mejora continua.
Lista de cotejo para la participación	-Los criterios tomados en cuenta proporcionaron al estudiante el proceso durante la aplicación del curso taller. -A partir del conocimiento de la lista de cotejo los estudiantes pudieron reforzar algunos criterios en los que no se favorecían, es decir, se mejoraron los procesos y reforzaron las habilidades de investigación.
Lista de cotejo para el "Estado del arte"	-Se trató de utilizar una rúbrica sin embargo se tomaron en cuenta observaciones del comité tutorial y se decidió elaborar una lista de cotejo específica para valorar en la construcción del estado arte, algunos elementos claves como el desarrollo de cada habilidad, la narrativa, el proceso de asimilación de la información, entre otros.
Google Forms	-Brindó datos que en conjunto a los otros instrumentos de evaluación dieron una mirada más amplia del proceso, los avances. -Al tener cada sesión un proceso diferente dio la necesidad de un cuestionario diferente en la plataforma Google forms. Se halló que los participantes deseaban dar un punto de opinión extra y se creó ese apartado.

8.3.3 RESULTADOS A TRAVÉS DE LA VALORACIÓN DEL PRODUCTO FINAL “ESTADO DEL ARTE”

Número de orden	Participante	Criterios																		OBSERVACIONES		
		Usa plataformas virtuales para la búsqueda de información (H1)		La información es referenciada, clara y concisa (H2)		La organización de la información otorga una estructura fiable (H3)		Posee una introducción adecuada		Hace uso de distintos documentos para el análisis (H4)		Se explican los elementos básicos de cada documento que conforma el E.A. (H2)		Existe relación entre los distintos documentos		La exposición del estado del arte es adecuada		Se defiende la temática dentro del estado del arte			Existe un proceso de análisis y comprensión a través de la conclusión (H3)	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		SI	NO
1.-	Y	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		La participante vincula las habilidades de la investigación y da como resultado un estado del arte que es entendido, defendido y expuesto efectivamente cumpliendo en todos los criterios establecidos. El participante se da a la tarea de anexar más información, por lo cual demuestra interés.
2.-	E	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		El participante muestra dificultad al momento de expresarse verbalmente, sin embargo, tiene los argumentos suficientes para defender su producto final. Se le invita a relajarse y continuar en confianza.
3.-	G	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		La participante muestra dominio de la temática aunque se dirige en mayor parte en manera subjetiva, durante su presentación se le hace la recomendación de ser más objetiva en base a los datos encontrados en su búsqueda de información.
4.-	I	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		La participante es organizada en su presentación, sigue un proceso de vínculo entre su introducción y la información analizada en otros documentos, por lo cual le da validez a sus argumentos, dos referencias presentan detalles de estructura.
5.-	J	X		X		X		X		X		X		X		X		X		X		El participante entiende los criterios para presentar el estado del arte, sin embargo, la seguridad para exponer su producto es baja, se le invita a relajarse y defender con argumentos.

H1= Habilidad 1 (Búsqueda de información en plataformas confiables)

H2= Habilidad 2 (Citar y referenciar)

H3= Habilidad 3 (Organización y análisis de la información)

8.3.4 Resultados relevantes a través de la implementación del Grupo focal

8.3.4 RESULTADOS A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL GRUPO FOCAL

Pregunta	Respuesta	Interpretación
1.- ¿Qué perspectiva tenías sobre las competencias y qué perspectiva posees al término del curso-taller	Participante 1(Y): al principio no comprendía a fondo que todos poseemos habilidades que desempeñamos a cada día, después del taller manejo y considero más que una competencia es la habilidad que se va formando poco a poco y requiere disciplina, responsabilidad y aptitudes.	El estudiante sabe distinguir la concepción de la competencia, así mismo le atribuye dedicación y empeño para el desarrollo de estas.
	Participante 2(R): bueno la perspectiva que tengo sobre competencia es que cada quien lleva su competencia en el ambiente en el que está, en su trabajo, en su escuela, como madre y al término de este curso me he dado cuenta gracias a las explicaciones y a la manera de exponer y de explicarnos y motivarnos por parte de nuestro gran maestro que todos somos competentes que nadie debe de sentirse menos que gracias a como dice el título bien elegido de este proyecto de la vista y de la información, hoy puedo decir que sí nace el conocimiento. y que todos somos capaces de desarrollar nuestras capacidades y llegar a tener toda información necesaria para ser grandes en la vida.	Se logra una perspectiva amplia a cerca de las competencias ya que no solo las vincula con su uso con la vida universitaria, sino que también se hacen indispensables para su vida personal.
Pregunta	Respuesta	Interpretación
2.- ¿Cuál es la percepción que posees antes y después del desarrollo de la habilidad de investigación	Participante 4(RI): Esta habilidad me va a apoyar mucho en mis trabajos ya que estamos entrando en las asignaturas de investigación, pero no solo para eso servirá sino para buscar información durante toda mi vida en la universidad o para ayudar a alguien más. Ahora sé que plataformas usar y eso hace que esté actualizada.	Considera el desarrollo de competencias para acciones futuras dentro de su entorno académico, lo desea llevar de la teoría a la práctica.

“búsqueda de la información”?

Participante 3(E): Pues yo solo buscaba en Wikipedia o archivos PDF que los profesores nos recomendaban o iba a la biblioteca a buscar libros, sin embargo, ahora con tanta tecnología me doy cuenta que los libros están ya digitales, algunos que son muy importantes y los puedo ver desde mi teléfono gracias a estas plataformas confiables.

Actualizó su manera de buscar información para sus actividades lo cual le otorgará beneficios a largo plazo.

Pregunta	Respuesta	Interpretación
3.- ¿Cuál es la percepción que posees antes y después del desarrollo de la habilidad de investigación “citar y referenciar”?	Participante 1(Y): En mis trabajos universitarios no citaba, no lo sabía o lo veía en la información que copiaba, pero no le daba sentido, ahora sé que citar y referenciar tienen ese vínculo para probar que no se está plagiando.	No tenía la importancia en esta competencia, sin embargo, ahora podrá evitar plagio de información.
	El desarrollar esta habilidad me sirve para respetar la información de otras personas, además sirve para que la información que pongo en mis trabajos tenga un sustento y seriedad.	Desea darle mayor importancia a la realización de sus trabajos a través de esta competencia.
4.- ¿Cuál es la percepción que posees antes y después del desarrollo de la habilidad de investigación “análisis y organización de la información”?	Participante 3 (E): Sinceramente, no tenía la percepción de eso y pues la habilidad de investigación de análisis y organización de la información, como dice la palabra sirve para organizar bien todo lo que recaudamos de documentación y lleva un proceso.	Entendimiento nulo sobre el término, sin embargo ahora le otorga un valor al proceso.
	Participante 2(R): Bueno, pues antes no poseía, ósea no sabía cómo organizar la información que podíamos encontrar en alguna investigación, sin embargo, todo lo que hemos visto en estas sesiones, aprendí que se va organizando primero de acuerdo a la importancia o con un proceso, en un artículo se identifican los nombres, los objetivos, la metodología y así es	No tenía noción de un proceso concreto para la información en el área de la investigación, ahora sabe la importancia de los elementos inmersos y como

	una buena forma de organización para plasmarlo en una matriz y poder elaborar mi estado del arte.	estos le apoyan en la elaboración de su producto final.
	Participante 1(Y): La perspectiva que tenía antes es que sí sabía usarla, antes de aprender de las plataformas y todo eso, ya tenía más o menos una idea, pero sin embargo ya después gracias al taller pude reforzarla, utilizamos los cuadros comparativos, las matrices, nos enseñaste igual como organizarlo y qué era cada cosa, para qué servía.	Existe noción del uso de una habilidad sin embargo con las sesiones refuerza esa competencia y la lleva a la práctica en las actividades desarrolladas.
Pregunta	Respuesta	Interpretación
5.- ¿De qué manera ha beneficiado en tu formación académica el acercamiento a elementos básicos de la investigación y la elaboración de un estado del arte?	Participante 4(RI): La manera que me ha beneficiado es que antes no sabía la manera correcta de citar, ahora lo puedo hacer y me sirve para mis investigaciones, especialmente en la escuela pues deseo enfocarme en una especialidad, la de investigar, en la que se trata de conocer, observar y poder validar la información, entonces citar me ayudó mucho, también saber las nuevas plataformas para buscar información confiable y la elaboración del estado del arte para saber cómo recopilar y juntar, formular toda mi información y así comprender mejor.	Encuentra grandes beneficios pues antes no tenía noción de la forma adecuada de desarrollar estas competencias, ahora puede comprender mejor cuestiones básicas sobre la investigación.
	Participante 3(E): Pues, me va a servir en un futuro o justo ahora saber, tener una mejor información, más confiable, más exacta, saber elaborar el estado del arte, como decía mi compañera, juntando todo eso puedes comprender que tu información sea buena y que la puedas comprender.	Hace énfasis en el uso de la información y como esta ayuda en la elaboración del estado del arte en conjunto con las otras dos habilidades.
Pregunta	Respuesta	Interpretación
6.- ¿Consideras importantes las	Participante 1(Y): Como dice Giselle y Erik, el entender las competencias es un trabajo arduo y el desarrollarlas sigue un	Es un proceso largo el desarrollar las competencias en

<p>competencias adquiridas para el resto de tu formación académica en la Licenciatura? ¿Por qué?</p>	<p>proceso, por lo cual opino que las competencias son muy importantes y seguir trabajando en ellas harán que mejores en ámbitos como el escolar o laboral, las oportunidades que tengamos para desarrollarnos en cualquier competencias es ganancia no solo para mí sino para las personas con las cuales voy a trabajar más adelante y también para mis futuros alumnos porque también deseo desenvolverme en la docencia.</p>	<p>un nivel avanzado, pero seguir trabajando en ellas será algo positivo no solo para él sino en la profesión que desea desempeñar en un próximo futuro.</p>
	<p>Participante 4(RI): Yo sí considero las competencias importantes, nos van a servir, en mi aspecto de estudiante y personal porque más adelante con mi niña en alguna tarea ya voy a saber con mayor seguridad de dónde ir a buscar información confiable y ayudarme y ayudarla a ella con esquemas, organización de la información y demás cosas.</p>	<p>Son las competencias importantes porque también apoyan la vida personal y hace énfasis en que las habilidades desarrollas le pueden servir en las actividades escolares que en un futuro elabore con su hija.</p>
	<p>Participante 2(R): A todo estudiante y a cualquier otra persona le ayuda el desarrollar competencias para poder hacerse de conocimiento y para que las habilidades sean mejores día a día.</p>	<p>No solo a ellos como estudiantes les beneficia el desarrollo de habilidades sino que a todas las personas pues les ayuda a ser mejores día con día.</p>
<p>Pregunta</p>	<p>Respuesta</p>	<p>Interpretación</p>
<p>7.- ¿Cuál habilidad de la investigación ha sido de mayor interés para tu desarrollo de</p>	<p>Participante 3(E): La de mayor interés ha sido aprender a buscar las páginas y plataformas adecuadas para tener una mejor información, ver la fuente de la información, y que al momento de investigar se tiene que ser lo más dedicado posible, cuidadoso, observador.</p>	<p>Le interesa la búsqueda de información confiable y adhiere cierto valor a esto pues considera que la investigación requiere de dedicación, cuidado y de ser observador.</p>

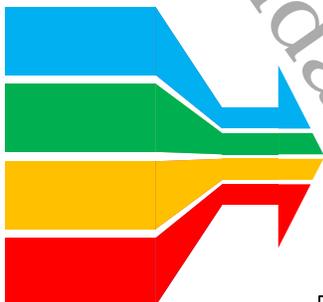
**competencias?
¿Por qué?**

	<p>Participante 1(Y): Las tres se me hacen interesantes pero la que más rápido adquirí o desarrollé es el uso correcto para hacer citas bibliográficas y saber sobre los diferentes formatos de citas como lo es APA, además le sigue el cómo realizar búsquedas de información de fuentes confiables además de enriquecer los futuros trabajos de investigación que sería la primera habilidad que aprendimos a reforzar.</p>	<p>Existe un interés al citar y referenciar puesto que le pareció rápido aprenderlo.</p>
	<p>Participante 4(RI): Las tres son de interés porque todas nos ayudan a desarrollar y nos ayuda aún más en cuestiones de investigación que pues es ese el objetivo, el nombre del taller lo dice.</p>	<p>Valora el desarrollo de las tres habilidades de investigación.</p>
	<p>Participante 2(R): Me enriquece mejor la habilidad de búsqueda información en las plataformas y gracias a esto ya después podré utilizar la otra habilidad que es organizar para que pueda comprender mejor con el análisis de todo lo que encuentre en los documentos.</p>	<p>Declaró sentirse en mayor confianza al buscar información en plataformas confiables y a través de esto desempeñar otras competencias de forma adecuada.</p>
<p>Pregunta</p>	<p>Respuesta</p>	<p>Interpretación</p>
<p>8.- ¿Te consideras competente hacia tu futuro proceso de egreso?</p>	<p>Participante 4(RI): Sinceramente no me siento tan competente porque todavía me falta muchas competencias por desarrollar, pero todo esto nos sirve para ir aprendiendo y creciendo nuestra formación.</p>	<p>Señaló que aún le falta mucho por aprender y por lo tanto no es competente sin embargo ella no considero otros aspectos para demostrar su sentido competente.</p>
	<p>Participante 3(E): Claro, todos deberíamos decir que somos competentes de una u otra forma, yo soy competente de lo contrario no estaría aquí, no solo en mi vida escolar sino en muchas cosas, aunque si me pudiera dar una autocrítica sería ponerle más interés, si le pusiera más empeño estaría mejor,</p>	<p>Recalca que es competente y que todos los son en distintos aspectos, esta reacción es a partir de que su compañera en su respuesta anterior se sinceró</p>

<p>y sí, repito, todos somos competentes, no solo en los estudios sino en tu vida cotidiana, en tus labores.</p>	<p>al decir que no se consideraba tan competente porque la hacía falta aprender mucho más, sin embargo, él quiso defenderla con su opinión.</p>
<p>Participante 3(R): Yo en mi persona sí me considero competente pero sí sé que en un futuro hay muchas más cosas que aprender para ir desarrollando cada día más tus habilidades y que llegue el día en que puedas desarrollarte sin problema ante cualquier obstáculo que se cruce.</p>	<p>Es consciente que estas son solo una de las muchas cosas que debe de aprender a desarrollar a lo largo de su vida.</p>
<p>Participante 1(Y): Pues sí me considero competente porque puede desarrollar todas las actividades del curso-taller y aunque tuve observaciones supe guiarme de las mismas observaciones para poder hacer las cosas, eso me hace decir que ahora soy más competente y que lo hago bien, pero esto me va a servir en los semestres que vienen a las demás actividades y nuevos contenidos por aprender.</p>	<p>Se considera capaz de desarrollar las habilidades de investigación pues plasmó su interés durante las sesiones y las actividades elaboradas.</p>

8.4 RESULTADOS EN CUESTIÓN DE APRENDIZAJE

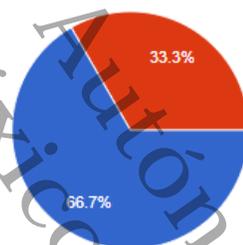
A continuación, se presentan consideraciones a partir de los aprendizajes expresado por los estudiantes y capturados en los instrumentos de valoración aplicados durante la implementación del proyecto en cada una de sus fases/momentos/sesiones.



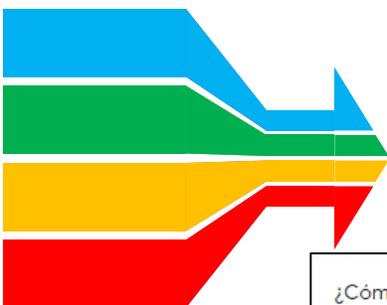
La primera sesión fue el punto de partida a la aplicación de los contenidos hacia el desarrollo de habilidades de investigación por lo que el 66.7 % de los participantes comparten la satisfacción de haber aprendido en respaldo del producto elaborado en la sesión y el 33.3 % considera asimilar los contenidos a favor de nueva información para su formación académica.

¿Cómo consideras fue tu proceso de aprendizaje durante la sesión?

6 respuestas



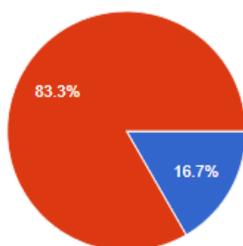
- Fui capaz de asimilar la información y crear un nuevo conocimiento
- Estoy satisfecho con lo aprendido
- Tengo algunas dudas respecto a los contenidos de la sesión



Al final de la tercera sesión el 83.3 % de los participantes consideró estar satisfecho con lo aprendido mientras que el 16.7% opinó ser capaz de haber asimilado la información y crear un nuevo conocimiento.

¿Cómo consideras fue tu proceso de aprendizaje durante la sesión?

6 respuestas



- Fui capaz de asimilar la información y crear un nuevo conocimiento
- Estoy satisfecho con lo aprendido
- Tengo algunas dudas respecto a los contenidos de la sesión

Durante la fase 3 se implementaron las sesiones dirigidas al desarrollo de las habilidades de investigación enfocadas en lo siguiente:



Habilidad de investigación: Búsqueda de información.



Habilidad de investigación: Citar y referenciar.



Habilidad de investigación:
Análisis y organización de la información.

Se obtuvo la siguiente perspectiva de los participantes en estas tres sesiones:

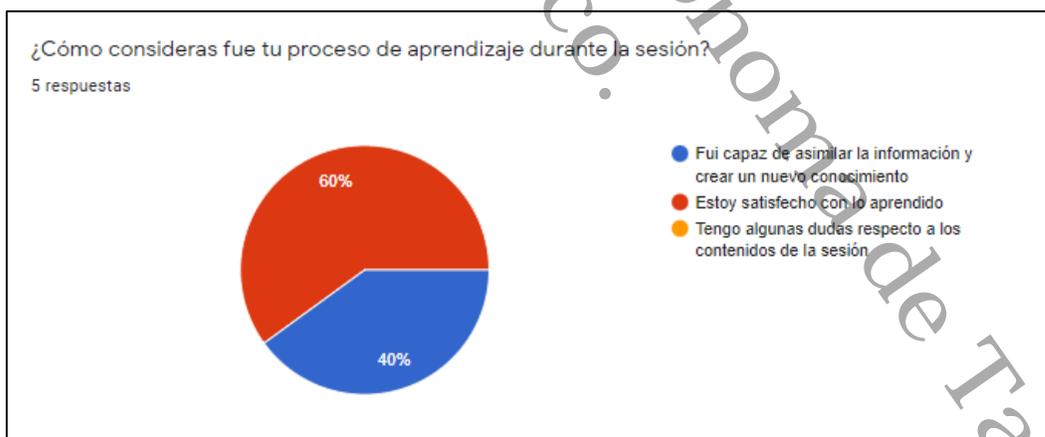


Gráfico. Sesión 1.

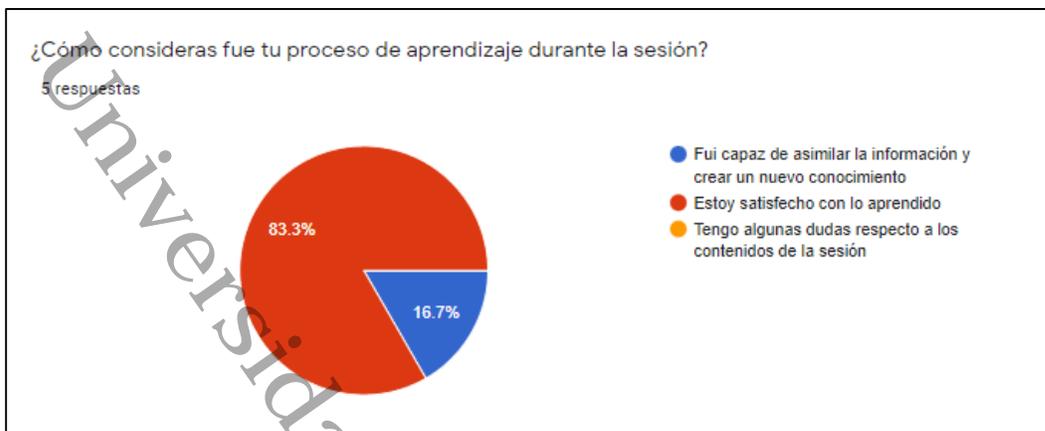


Gráfico. Sesión 2.

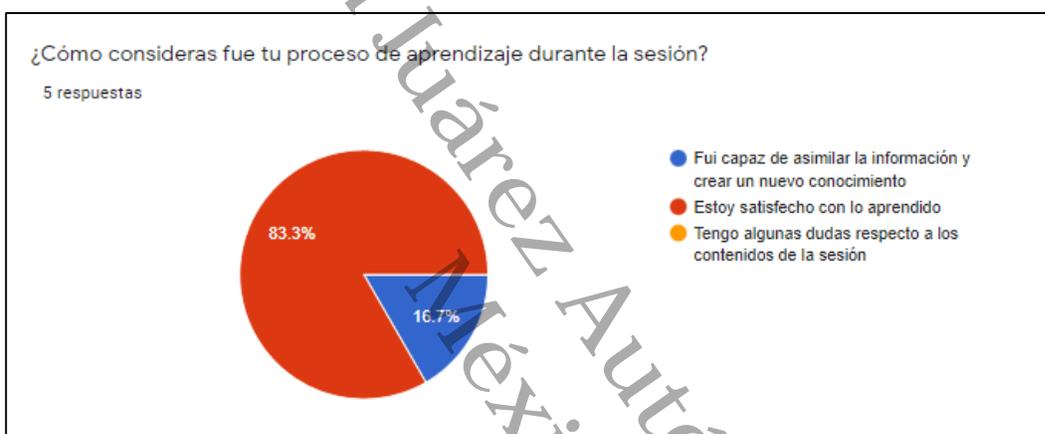


Gráfico. Sesión 3.

8.5 CONCLUSIONES

Durante el proceso de planeación para la intervención surgieron momentos de gran interés, mismos que se tenían contemplados ante sucesos sociales extraordinarios, y es que gracias a la flexibilidad del plan de estudios del grado que propone la realización de este proyecto de intervención fue que se logró la innovación de los procesos y la fusión de la educación presencial y virtual con el apoyo de distintas Tecnologías de la Información y Comunicación, estrategias, técnicas y materiales educativos apegados al contexto actual y a las necesidades de los estudiantes de educación superior.

A través del diagnóstico se aplicaron una serie de técnicas, instrumentos en vinculación con plataformas virtuales para consolidar los ejes problematizadores y enfocarse en una acción concreta en razón al desarrollo de competencias específicas, teniendo como resultado la falta de impulso en el desarrollo de competencias específicas sistémicas y competencias específicas complementarias, teniendo así un derivado de estas últimas con énfasis en las habilidades de investigación.

Al mismo tiempo, las acciones planteadas fueron planificadas, preparadas y desarrolladas considerando los resultados analizados a partir del diagnóstico aplicado y los contenidos propuestos por el Plan de Estudios de la Licenciatura en su nueva versión y, lo más importante, los intereses y características de los estudiantes.

El papel del investigador/docente/capacitador se situó en otorgar los materiales e información indispensable para el desarrollo de las competencias, es por ellos que se implementaron sesiones con asesorías individuales y grupales con la finalidad de apoyar la elaboración de un producto final.

Considerando el objetivo principal de la intervención y el plan de acción enfocado al desarrollo de las habilidades de investigación (búsqueda de información en plataformas virtuales, citar y referenciar, organización y análisis de la información) desde un enfoque de desarrollo de competencias específicas se determinan algunos beneficios:

- Los estudiantes identificaron la estructura de su plan de estudios, líneas curriculares, áreas de formación, haciendo esto más consciente a cada uno de la trayectoria hacia un futuro egreso e iniciación en el campo laboral.
- Se conoció la concepción del término competencias, así como su relación con su formación académica.
- Uso de plataformas digitales y apps con fines educativos: la implementación de estos recursos facilitó la enseñanza de los contenidos y la práctica de los estudiantes hacia el impulso en el desarrollo de habilidades.

- La motivación por el desarrollo de competencias fue potenciada a partir del uso de estrategias dinámicas, adecuadas a sus necesidades y a la situación educativa actual.
- Desarrollo de competencias: los estudiantes potenciaron el desarrollo de habilidades enfocadas a la investigación.
- Refuerzo de capacidades: al enfocarse en tres habilidades de investigación hubo la capacidad de vincularlas y crear un producto final donde se reunía el trabajo de las fases/momentos/sesiones.
- Facilitación en la elaboración de producto final: las tres habilidades se reunieron para la elaboración de una matriz de análisis, misma que facilitó la redacción de un estado del arte de acuerdo a una temática de interés en cada estudiante.
- Recuperación de experiencias: la aplicación del grupo focal a través de preguntas enfocadas en la intervención recuperó perspectivas individuales a cerca del camino por el desarrollo de competencias con énfasis en las habilidades de investigación, que a su vez enriqueció la evaluación del proyecto y los resultados.

8.6 EXPERIENCIAS DE LA APLICACIÓN Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Durante el desarrollo de este proyecto de intervención acontecieron distintas situaciones que modificaron o agregaron acciones para su continuidad y buena aplicación.

APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Se rescatan acciones y/o experiencias para la aplicación del proyecto:

- El plan de acción tuvo modificaciones antes de ser aplicado ya que la situación mundial de salud requirió ser atendida bajo todos los protocolos sanitarios.

- Al momento de aplicar el proyecto nuevamente surgieron modificaciones que permitieron llevar a cabo el trabajo de manera presencial y virtual, fue una alternancia que mejoró el desarrollo de las estrategias en el curso y la participación de los estudiantes inmersos en el curso-taller “De la vista nace la investigación”.
- Fueron difíciles las decisiones de implementar el curso-taller en un espacio cerrado, sin embargo, se acondicionó con recursos propios y materiales como gel antibacterial, spray desinfectante, toallas desinfectantes, cubrebocas, etc.
- Durante el desarrollo del plan de acción los participantes mostraron inquietud por el desarrollo de habilidades de la investigación por lo cual la ruta de aplicación fue más interesante y resaltó ya que el impulso al desarrollo de las tres habilidades se estaba complementando al final con un producto denominado estado del arte en el que se plasmó gran parte de trabajo hecho por cada alumno en cada una de las fases, momentos y sesiones.
- En ocasiones las sesiones tuvieron que continuar con actividades en casa ya que el tiempo de aplicación de cada sesión era cuidado para no afectar actividades de los participantes y para respetar el protocolo sanitario de convivencia.

EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Se rescatan acciones y/o experiencias para la evaluación del proyecto:

- Las estrategias e instrumentos de evaluación fueron de gran importancia en la aplicación del proyecto ya que desde la primera sesión tuvieron presencia.
- Hubo instrumentos que favorecían la intervención del aplicador del proyecto y también hubo los que aplicados a los estudiantes beneficiaron el desarrollo de próximas sesiones con pequeñas modificaciones válidas
- Los cuestionarios Quizziz fueron aplicados al comienzo de cada sesión como parte de retroalimentación de lo visto con anterioridad, funcionaron como

estrategia innovadora, de motivación y actualización de contenidos, los estudiantes acumulaban puntaje por cada uno de los quizziz aplicados.

- Las matrices de conocimiento funcionaron como valoración del desarrollo de las tres competencias enfocadas en las habilidades de investigación y con ellos se pudo dar inicio al producto final que nos indicó el progreso de cada estudiante ante cada habilidad de investigación (búsqueda de información, citar y referenciar, organización y análisis de la información).
- Al finalizar la presentación y valoración de los productos finales, la intervención de un grupo focal nos permitió conocer aún más las perspectivas finales de cada uno de los participantes para así poder enriquecer su trabajo individual y llevar al proyecto de intervención hacia la mejora continua.
- Como parte de la aplicación de los instrumentos de valoración, en la última sesión de este curso-taller “De la vista nace la investigación” se entregaron premios de motivación a cada uno de los participantes, los premios fueron otorgados de acuerdo al puntaje acumulado en cada una de las sesiones a través de los Quizziz registrados.

REFERENCIAS

- Álvarez Aguilar, N., Obando Rodríguez, M., & Torres Bugdud, A. (2010). Fortalecimiento de la comprensión sociohumanista en la formación del estudiante universitario como una necesidad actual. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18415426002>
- Araujo Ortiz, M. (2016). Pertinencia académica profesional en la formación de docentes para Educación Inicial en el estado Trujillo: una propuesta a partir de la investigación-acción. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/356/35646429009/html/>
- Balcázar Orozco, A., & Pichel Teijeiro, L. (2016). El anecdotario como instrumento de evaluación formativa en Español en Educación Secundaria. *Posgrados*. Obtenido de <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A054.pdf>
- Cabrera Morgan, L. (2017). La investigación-acción: una propuesta para la formación y titulación en las carreras de Educación Inicial y Primaria de una institución de educación superior privada de Lima. *Educación*, 26(51). Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a07v26n51.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Ciudad de México. Obtenido de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos. *Aten Primaria*, 31(8). Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- Córdoba Gómez, F. J. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Iberoamericana de Educación*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>
- Díaz Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es.
- García Retana, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>

- González Maura, V., & González Tirados, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Ibero Americana*. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.htm>
- Gorrocho Rangel, C., & Segura Lazcano, G. (2012). La pertinencia social y la investigación científica en la universidad pública mexicana. *Ciencia ergo sum*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10422917003>
- Guevara Patiño, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*(44). Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345945922011>
- Gutiérrez Moar, M. D., & Santos Rego, M. Á. (2000). La comunidad educativa: lugar y espacio para la prevención. *Comunicaciones e Posters*, 6(4).
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2012). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*. Obtenido de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/09_MI_HAMUI.PDF
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw Hill Education.
- Martínez Carpio, H. E. (2013). El enfoque por competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. Aspectos básicos y diseño curricular. *UNIFE*, 1(21). Obtenido de https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/9_martinez.pdf
- Medina Palomera, A., Amado Moreno, M., & Brito Páez, R. (2010). Competencias genéricas en la educación superior tecnología mexicana: desde las percepciones de docentes y estudiantes. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44717980008>
- OCDE. (2019). *Educación Superior en México: resultados y relevancia para el mercado laboral*. París. Obtenido de https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Pensado Fernández, M. E., Ramírez Vázquez, Y., & González Muñoz, Ó. (2017). La formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. Obtenido de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2018/03/02CA201702.pdf>

- Pugh, G., & Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n50/0718-4565-caledu-50-143.pdf>
- Pupiales Rueda, B. E. (2011). El desarrollo del pensamiento pedagógico en los egresados de las facultades de educación en ciudad de San Juan de Pasto (Colombia). *Tendencias*. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3854626>
- Ramírez Núñez, K. V. (2017). *El registro anecdótico en la evaluación formativa oral del nivel inglés*. Quito: Universidad Central de Ecuador. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/15104/1/T-UCE-0010-IN030-2018.pdf>
- Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación Cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológicos y retos. *LIBERABIT*. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v13n13/a09v13n13.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Los contenidos del Nuevo Acuerdo Educativo*. Ciudad de México. Obtenido de https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/wp-content/uploads/sites/3/2019/12/4_los-contenidos-del-nuevo-acuerdo-educativo.pdf
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. (2da. ed.). Bogotá: Ecoe.
- Trueba Marcano, B. (1999). *Talleres integrales en educacion infantil: una propuesta de organización del escenario escolar*. Ediciones de las Torres.
- UNESCO. (2011). *La UNESCO y la Educación*. París. Obtenido de <https://inee.org/system/files/resources/212715spa.pdf>
- UNESCO; UNICEF; Banco Mundial; UNFPA; PNUD; ONU Mujeres; ACNUR;. (2015). *Marco de Acción Educación-Declaración de Incheon Educación 2030. Hacia una educación de calidad, inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Incheon. Obtenido de https://www.se.gov.hk/media/files/articles/Marco_de_Accin_Educacin_2030_version_espanol.pdf
- UNESCO-IESALC. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Obtenido de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2019). *Guía Básica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación*. Obtenido de www.ujat.mx: <https://www.ujat.mx/21>

Valverde Berrocoso, J., Revuelta Rodríguez, F. I., & Fernández Sánchez, M. R. (2012). Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Iberoamericana de Educación*(60). Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a03.pdf>

Villaroel , V., & Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pertinente. *Psicoperspectivas*. Obtenido de Reflexiones en torno a las competencias genéricas en educación superior: Un desafío pendiente: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v13n1/art04.pdf>

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

ANEXOS

INSTRUMENTO PARA EL DIAGNÓSTICO

En este apartado se muestra el instrumento utilizado para el diagnóstico de la situación educativa, este fue desarrollado a través de la plataforma Google formularios. Se utiliza un instrumento para estudiantes y un instrumento para docentes, dichos instrumentos poseen vinculación en preguntas y opciones de respuesta, esto con la intención de triangular respuestas y analizar la perspectiva de la población encuestada.

INSTRUMENTO PARA ESTUDIANTES

Datos generales



The image shows a screenshot of a Google Form. At the top, there is a header image of several colorful pencils. Below the image, the title of the form is displayed: "Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación". Below the title, there is a red asterisk indicating a required field: "*Obligatoria". The form includes a text input field labeled "Dirección de correo electrónico *" and a sub-label "Tu dirección de correo electrónica". At the bottom left, there is a "Siguiente" button, and at the bottom right, there is a progress indicator showing "Página 1 de 7".

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.



Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

*Obligatorio

Información general

Este cuestionario forma parte del proceso de un Proyecto de Intervención a Desarrollar, el cual requiere obtener información acerca de las competencias que tú como estudiante te encuentras desarrollando, que tienes adquiridas o que deseas obtener.

Objetivo: Conocer las distintas situaciones que propician el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes así como también el proceso que se efectúa y las distintas estrategias utilizadas.

Instrucciones: Elige la opción que más se acerque a tu perspectiva u opinión sobre la pregunta propuesta. La información recabada a través de este instrumento es confidencial.

Género *

- Masculino
 Femenino

Ciclo *

- 1ro.
 2do.
 3ro.
 4to.

Atrás

Siguiente

Página 2 de 7

Reserva todos los derechos. © 2017 de Formularios de Google.

Google no vendrá ni aprobará este contenido. [Política de Privacidad](#) · [Condiciones del Servicio](#) · [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Competencias genéricas

Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Obligatorio

Competencias genéricas

Se refiere a aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Este tema comienza a ser de gran importancia en la educación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes competencias genéricas que les permitan afrontar los continuos cambios del mundo profesional (Córdova, 2011).

De esta clasificación, ¿Cuál tipo de competencias genéricas has desarrollado en algunas de las asignaturas cursadas hasta ahora? (Puedes elegir más de una opción)

- Competencias Genéricas instrumentales (análisis, síntesis, uso de TICs, etc.)
- Competencias Genéricas Interpersonales (trabajo en equipo, compromiso ético)
- Competencias Genéricas Sistémicas (pensamiento crítico y creativo, cultura emprendedora)
- Competencias Genéricas Instrumentales (organizar y planificar, gestión de información, liderazgo, métodos de investigación, etc.)

2.- ¿Qué líneas curriculares han favorecido el desarrollo de competencias genéricas durante tu formación académica? (Puedes elegir más de una opción). *

- Currículum y docencia
- Gestión educativa
- Educación, sustentabilidad y ciudadanía
- Socioeducativa
- Asignaturas institucionales
- Pedagogía
- Innovación educativa y virtual
- Investigación educativa

3.- ¿Cuál es tu satisfacción conforme al desarrollo de competencias genéricas en tu formación universitaria? *

- Buena
- Regular
- Mala

Página 3 de 7

Notificaciones por correo electrónico a través de Formularios de Google

Google no recopila ni utiliza esta información. [Declaración de privacidad](#) - [Condiciones de Servicio](#) - [Política de Cookies](#)

Competencias genéricas sistémicas

Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Competencias Genéricas Sistémicas

Las competencias sistémicas hacen referencia a la integración de las capacidades cognitivas, destrezas y habilidades. Capacidad de aplicar los conocimientos, métodos y herramientas en las diferentes situaciones y problemas concretos de carácter filosófico.

1.- ¿Cuáles de estas competencias genéricas sistémicas has desarrollado durante tu formación universitaria? (Puedes elegir más de una opción). *

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento creativo.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Cultura emprendedora.

2.- ¿Cuál de estas competencias genéricas sistémicas te gustaría desarrollar? (Puedes elegir más de una opción). *

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento creativo.
- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Cultura emprendedora.

3.- ¿Cuál de estas estrategias has utilizado para generar competencias sistémicas? *

- Elaboración de análisis a partir de información concreta.
- Desarrollo de proyectos emprendedores.
- Exponer frente a grupos de personas.
- Usar la creatividad para crear planeaciones o en la elaboración de materiales educativos.
- Debate de manera crítica a partir de una temática en específico.
- Elaboración de mapas conceptuales, mapas mentales o redes semánticas.
- Intervención en situaciones para su valoración y mejora.
- Otros: _____

4.- ¿Qué tipo de actividades promotoras o extracurriculares has tomado para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas? (Puedes elegir más de una opción). *

Cursos
 Talleres

Charlas y conferencias
 Información (Libros, revistas especializadas, artículos científicos)

Clases magistrales
 Proyectos escolares

Otros: _____

Intervención en actividades ambientales y/o sustentables.

5.- ¿Qué actividades promueve el docente a favor del desarrollo de competencias genéricas sistémicas? *

Mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas.
 Exposiciones.
 Resolución de problemáticas a través del pensamiento crítico y creativo.
 Luchas para su avilón.
 Debates.
 Proyectos o tareas con sentido de emprendimiento del estudiante.
 Otros: _____

6.- ¿Crees indispensable el desarrollo de competencias genéricas sistémicas en la formación universitaria del estudiante en Ciencias de la Educación? *

Muy indispensable
 Indispensable
 Poco indispensable

Página 4 de 7

Nota: estos cuestionarios se crean a través de Formularios de Google.

Google no está asociado con esta encuesta. [Saber más sobre Google](#) [Condiciones del Servicio](#) [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Competencias genéricas complementarias

Competencias Genéricas Complementarias

De la capacidad y disposición para actuar e interactuar educada e eficientemente tanto de forma individual como colaborativa, cuando se participa en un mundo interconectado, interdependiente y dinámico (OCDE, 2018).

1- ¿Cuál de estas competencias genéricas complementarias has desarrollado durante tu formación universitaria? (Puedes elegir más de una opción). *

- Capacidad de organizar y planificar
- Habilidades de gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Capacidad de innovación y planeación estratégica
- Trabajo en equipo
- Valoración por la diversidad y multiculturalidad
- Liderazgo
- Filosofía humanista y ética profesional
- Habilidades de investigación
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Trabajo autónomo
- Diseño y gestión de proyectos
- Gestión de la calidad
- Compromiso por la sustentabilidad

2- ¿Cuál de estas competencias genéricas complementarias le gustaría desarrollar? (Puedes elegir más de una opción). *

- Capacidad de organizar y planificar
- Habilidades de gestión de la información
- Resolución de problemas
- Toma de decisiones
- Capacidad de innovación y planeación estratégica
- Trabajo en equipo
- Valoración por la diversidad y multiculturalidad
- Liderazgo
- Filosofía humanista y ética profesional
- Habilidades de investigación
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- Trabajo autónomo
- Diseño y gestión de proyectos
- Gestión de la calidad
- Compromiso por la sustentabilidad

3- ¿Cuál de estas estrategias has utilizado para generar competencias sistémicas? *

- Organizar y planificar las actividades escolares
- Búsqueda de información a través de bibliotecas físicas e virtuales
- Toma de decisiones para resolución de problemas
- Proyectos de diversidad y multiculturalidad
- Trabajo en equipo e individual con otras personas para conocer habilidades
- Hacer las actividades escolares con calidad
- Buscar, leer y analizar información de carácter investigativo
- Desarrollar investigación a través de la situación y divulgación en ponencias, foros, congresos o relación de artículos científicos
- Otro: _____

4- ¿Qué tipo de actividades promotoras o extracurriculares haz tomado para el desarrollo de competencias genéricas complementarias? *

Cursos.

Talleres.

Prácticas profesionales.

Información (Libros, revistas especializadas, artículos científicos).

Clases magistrales.

Proyectos escolares.

Otros.

Intervención en actividades ambientales y/o sustentables.

5- ¿Qué actividades promueve el docente a favor del desarrollo de competencias genéricas sistémicas? *

Búsqueda de información confiable y de calidad.

Intervención en procesos de diversidad y multiculturalidad.

Desarrollo de la investigación.

Trabaja en equipo y de forma individual dentro y fuera de clases.

Desafíos para la expresión de situaciones y resoluciones de problemas.

Toma de decisiones en los procesos de clase.

Trabajos o proyectos con innovación y planeación estratégica.

Otros: _____

6- ¿Crees indispensable el desarrollo de competencias genéricas complementarias en la formación universitaria del estudiante en Ciencias de la Educación? *

Muy indispensable.

Indispensable.

Poco indispensable.

[Atrás](#) [Siguiente](#) Página 2 de 7

Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Comentarios

Contesta la siguiente pregunta a partir de tu perspectiva durante tu trayectoria escolar:

¿Estarías dispuesto/a participar para el desarrollo de competencias genéricas? (Explica el por-qué). *

Tu respuesta

¿Qué consideras es necesario o hace falta para desarrollar las competencias genéricas antes mencionadas durante tu formación académica? (Escribe brevemente lo que opines).

Tu respuesta

Atrás Siguiente Página 1 de 7

INSTRUMENTO PARA DOCENTES

Datos generales



Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

*Obligatorio

Dirección de correo electrónico *

Tu dirección de correo electrónico

Siguiente



Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

*Obligatorio

Información general

Este cuestionario forma parte del proceso de un Proyecto de intervención a distancia, el cual requiere obtener información a cerca de las Competencias Específicas que tu curso docente, guía o facilitador le encuentras desarrollando con los estudiantes a través de las asignaturas y planes de trabajo.

Objetivo: Conocer las distintas situaciones efectuadas por parte del docente que propician el desarrollo de las competencias específicas en los estudiantes así como también el proceso y las estrategias utilizadas.

Instrucciones: Elige la opción que más se acerque a tu perspectiva o opinión sobre la pregunta propuesta. La información recabada a través de este instrumento es confidencial.

Género *

Masculino.

Femenino.

Atras Siguiente

Competencias genéricas



Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

obligatorio

Competencias genéricas

Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Esto tiene como finalidad ser de gran importancia en la educación universitaria, la cual debe formar en los estudiantes competencias genéricas que les permitan afrontar los continuos cambios del quehacer profesional (Córdova, 2001). A continuación se presentan las competencias genéricas. Elige la opción que consideres conveniente.

1.- Líneas curriculares a las cuales pertenecen las asignaturas que impartes (Puede elegir mas de una opción)*

- Currículum y docencia.
- Gestión educativa.
- Educación, sustentabilidad y educación.
- Socioeducativa.
- Asignaturas institucionales.
- Psicopedagógica.
- Innovación educativa y virtual.
- Investigación educativa.

2.- ¿Qué tipo de competencias genéricas promueves en tus estudiantes? *

- Competencias Genéricas Instrumentales (análisis, síntesis, uso de TIC's, etc.)
- Competencias Genéricas Interpersonales (trabajo en equipo, compromiso ético)
- Competencias Genéricas Sistémicas (pensamiento crítico y creativo, cultura emprendedora)
- Competencias Genéricas Complementarias (organizar y planificar, gestión de información, liderazgo, habilidad de investigación, etc.)

3.- ¿Qué tipo de competencias genéricas son de mayor importancia o promoverías en la formación del estudiante? (Solo elige dos opciones). *

- Competencias Genéricas Instrumentales (análisis, síntesis, uso de TIC's, etc.)
- Competencias Genéricas Interpersonales (trabajo en equipo, compromiso ético).
- Competencias Genéricas Sistémicas (pensamiento crítico y creativo, cultura emprendedora).
- Competencias Genéricas Complementarias (organizar y planificar, gestión de información, liderazgo, habilidad de investigación, etc.)

4.- ¿Qué tipo de actividades promueves para el desarrollo de competencias genéricas instrumentales? *

- Análisis de información.
- Mapas conceptuales.
- Estudios de una segunda lengua.
- Presentaciones digitales en aplicaciones o plataformas virtuales.
- Exposiciones grupales.
- Redacción de ensayos, síntesis o resumen.
- Otros: _____

5.- ¿Qué tipo de actividades promueves para el desarrollo de competencias genéricas interpersonales?

- Proyectos interdisciplinarios.
- Trabajo en estudiantes con distintas habilidades, destrezas, actitudes, etc.
- Creación de un ambiente de armonía, respeto y tolerancia.
- Responsabilidad con el grado de trabajos.
- Otros: _____

6.- ¿Qué tipo de actividades promueves para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas? *

- Mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas.
- Exposiciones.
- Resolución de problemáticas a través del pensamiento crítico y creativo.
- Lecturas para su análisis.
- Debates.
- Proyectos o tareas con sentido de emprendimiento del estudiante.
- Otros: _____

7.- ¿Qué tipo de actividades promueves para el desarrollo de competencias genéricas complementarias? *

- Búsqueda de información confiable y de calidad.
- Intervención en procesos de diversidad y multiculturalidad.
- Desarrollo de la investigación.
- Trabajar en equipo y de forma individual dentro y fuera de clases.
- Debates para la exposición de situaciones y resoluciones de problemas.
- Toma de decisiones en los procesos de clase.
- Trabajos o proyectos con innovación y planeación estratégica.
- Otros: _____

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.
 Google no cree ni aprueba este contenido. [Dejar esta sesión](#) - [Condiciones del Servicio](#) - [Política de Privacidad](#)

Google Formularios

Competencias genéricas sistémicas

Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

*Obligatorio

Competencias genéricas sistémicas

Las competencias sistémicas hacen referencia a la integración de las capacidades cognitivas, destrezas técnicas y disposiciones. Capacidad de aplicar los conocimientos, métodos y herramientas vividos en las situaciones y problemas concretos de carácter flexible.

1.- ¿Cuál de estas competencias genéricas sistémicas promueves en tus estudiantes? (Elija solo dos opciones). *

Pensamiento crítico.

Pensamiento creativo.

Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

Cultura emprendedora.

2.- ¿Qué tipo de estrategias o actividades extracurriculares fomentas en los estudiantes para el desarrollo de competencias genéricas sistémicas? (Puedes elegir más de una opción). *

Cursos.

Talleres.

Prácticas experienciales.

Información (Libros, revistas especializadas, artículos científicos).

Clases muestra.

Proyectos escolares.

Otros:

Intervención en actividades ambientales y sostenibles.

Antes Siguiente

Competencias genéricas complementarias

Competencias genéricas complementarias

Es la capacidad y la disposición para actuar e interactuar educada y eficientemente, tanto de forma individual como colectiva, dentro de contextos en un mundo interconectado, interdependiente y diverso (OECD, 2018).

1.- ¿Cuál de estas competencias genéricas complementarias promueves en tus estudiantes? (Dijé solo dos opciones).

- Capacidad de organizar y planificar.
- Habilidades de gestión de la información.
- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Capacidad de innovación y planeación estratégica.
- Trabajo en equipo.
- Interacción por la diversidad y multiculturalidad.
- Liderazgo.
- Filosofía, ética y vida profesional.
- Atención al cliente.
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- Trabajo en red.
- Gestión y uso de recursos.
- Gestión de calidad.
- Compromiso con la sustentabilidad.

2.- ¿Qué tipo de estrategias o actividades extracurriculares fomentas en los estudiantes para el desarrollo de competencias genéricas complementarias? (Puedes elegir más de una opción).

- Cursos.
- Talleres.
- Prácticas experienciales.
- Información (Libros, revistas especializadas, artículos científicos).
- Clases maestras.
- Proyectos escolares.
- Otros:
- Intervención en actividades ambientales y/o sustentables.

Avrás **Siguiente**

Perspectivas y comentarios finales



Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Respectivas y comentarios Finales

Si continúa se presentarán las siguientes interrogantes. Elige la opción que consideres conveniente y menciona un comentario.

De los siguientes alternativas, ¿a qué debe poseer el egresado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación (Nuevo Plan de Estudios 2017), relaciona a qué Competencia Genérica pertenece cada uno de ellos: *

	Competencia genérica instrumental	Competencia genérica interpersonal	Competencia genérica sistémica	Competencia genérica complementaria
Resolución de problemas técnicos educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolución de problemas metodológicos educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolución de problemas prácticos educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercicio de la docencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestión e innovación educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atención a problemas psicoeducativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Participa de la educación a distancia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Producción científica educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Atrás Siguiente

Nuestro sitio construido a través de Formularios de Google

Google no está ni aprueba ni garantiza este contenido. Datos de acceso: Configuración del Servicio - Política de Privacidad

Google Formularios



Desarrollo de Competencias Genéricas como parte de la Formación Académica del estudiante en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Ciencias de la Educación

Gracias por su participación.

Se generó el plan de desarrollo del proceso de diagnóstico (resultados) y/o el proyecto de intervención, así como la información y estado del curso [en el sistema de gestión de la información](#).

Se le agradece su tiempo y colaboración. Saludos cordiales.

Nota: este formulario es propiedad de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Se generó en el sistema de gestión de la información - Resultados del Diagnóstico - Política de Privacidad

Google Formularios

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
México.