



FIMPES

2009

REVISTA DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIÓN DE LA FIMPES



Mtro. Roger Darío Sánchez Martínez
Centro de Estudios Universitarios

LIDER DE PROYECTO :

Luis Gabriel Arango Pinto
Universidad Simón Bolívar

COLABORADORES :

Juana Lilia Delgado Valdez
Universidad Simón Bolívar
Michel Segismundo Rodríguez González
Universidad Autónoma España de Durango

DISEÑO :

Araceli Flores Sánchez
Diana Gámez Garay
Universidad Simón Bolívar

CONSEJO EDITORIAL :

Mtro. Ángel Eliseo Cano Garza
*Centro de Estudios Universitarios y Coordinador
de la CIF*

Contacto: investigacion@bolivar.usb.mx



2009

FIMPES



REVISTA DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIÓN DE LA FIMPES

La Revista de Investigación de la FIMPES tiene como propósito fortalecer la comunicación y la colaboración entre los integrantes de la Comisión de Investigación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior.

Además de ofrecer un medio electrónico de comunicación para compartir los productos del trabajo investigativo que, a juicio de su consejo editorial, cumplan con los requisitos de forma y calidad, es un foro para la difusión del conocimiento, para la comunicación de asuntos de interés y para fortalecer los lazos entre las IES miembros de la FIMPES.

Enfoque y ámbito de la revista

La Revista de Investigación de la FIMPES es una revista que tiene como propósito principal difundir la pertinencia y utilidad social del conocimiento científico, tecnológico y humanístico. La publicación se dirige a un público interesado en saber los resultados alcanzados en diferentes áreas y en acrecentar sus conocimientos con elementos propios de la investigación en ciencia y tecnología.

En la revista se incluyen artículos, ensayos y otros textos sobre el acontecer de la ciencia en el ámbito de las instituciones afiliadas a la FIMPES. Además de incluir trabajos de difusión y crítica, tendrá como prioridad publicar reseñas de investigaciones que hayan aportado resultados de investigación originales.

La revista invita a estudiantes, académicos e investigadores de la FIMPES a enviar sus colaboraciones, las cuales constituyen la parte fundamental de la revista, que podrán versar sobre temas comprendidos en cualquiera de las áreas del conocimiento abordadas por las instituciones afiliadas.



Objetivos

El objetivo general de la revista es el de generar un órgano de difusión de las actividades de investigación realizadas por las instituciones afiliadas a la FIMPES y servir como un vínculo de comunicación.

Como objetivos específicos incluye:

Fungir como vehículo de comunicación de los investigadores de la FIMPES.

Crear un foro para dar a conocer las diferentes líneas de investigación que promueven las instituciones afiliadas a la FIMPES.

Formar una red interinstitucional de investigadores.

Servir como medio de actualización y formación de académicos e investigadores de la FIMPES.

Posicionar a la Comisión de Investigación de la FIMPES como un organismo innovador y calificado de investigación.

INDICE

Título	Autor (es)	Página
Comentario Editorial: Valió la Pena: México en la Corte Penal Internacional	Sara Pérez Kasparian	8
Programa Institucional de Formación de Investigadores (PIFI) del IPN	Luz Beatriz Bañuelos Romo Jorge Sierra Acosta Ma. Virginia Guzmán	10
La experiencia centralista en México	María Estela Ayllón González	17
Pérdidas y Vejez	Armando Rivera-Ledesma, María Montero-López Lena	36
Liderazgo docente en el aula	Ramón Castillo Ocampo	42
Modelo para la formación de tutores universitarios	María Isabel Beltrán Lerín	53
Implicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la educación	José Manuel Romero Tapia	79
Guía para autores		97

ASAMBLEA ORDINARIA Y IV SEMINARIO NACIONAL DE LA CIF CHIHUAHUA 2009



ASAMBLEA ORDINARIA Y VII CONGRESO NACIONAL DE LA CIF CUERNAVACA 2009



Comentario Editorial

Valió la Pena: México en la Corte Penal Internacional

Sara Pérez Kasparian (Universidad Anáhuac México Norte)

El principio de la justicia o la jurisdicción internacional plantea que aquellas personas que cometan crímenes de repercusión tan seria como el genocidio, los crímenes de lesa humanidad y crímenes de guerra, pueden ser perseguidas, juzgadas y condenadas en cualquier lugar del planeta. México no tiene regulado expresamente este principio en sus leyes internas, pero ha firmado y aprobado convenciones internacionales y regionales para la persecución de tales delitos, así como la probable extradición de los responsables.

En 1998, surgió el Estatuto de Roma para la creación de la Corte Penal Internacional, que le permite investigar, juzgar y condenar a las personas que hayan cometido estos delitos, cuando un Estado miembro no pueda o no quiera someter a los delincuentes a las jurisdicciones locales. Para que entrara en vigor esta Corte, se requirió, en abril de 2002, la aprobación de al menos 60 Estados (Organización de los Estados Americanos, 2008) y tres meses después se instauró la Corte en La Haya, su sede oficial. Aunque México firmó el Estatuto en septiembre del 2000, México lo aprobó en 2005; pero previamente debió modificar su artículo 21 constitucional para dar supletoriamente jurisdicción a esta Corte.

Un recuento de los pasos que hubo que esperar en México para que se aprobara el Estatuto son: el 10 de diciembre de 2001, el Ejecutivo presentó al Senado una iniciativa de reforma del 21 constitucional, cuyo proyecto quedó listo el 13 de diciembre de 2002. Fue aprobado hasta el 20 de junio de 2005 (Poder Legislativo Federal, 2005), momento en que constitucionalmente se reconoce la jurisdicción de la Corte Penal Internacional.



Estados Unidos se ha opuesto a la Corte (Kissinger, 2001) y rechaza su jurisdicción, alegando, entre otras razones, que esta vía legal internacional y extraterritorial pudiera ser utilizada como un arma para el ajuste de “cuentas políticas”.

Tal vez, una de las razones por las que en México no se aprobaron con rapidez las reformas constitucionales necesarias para reconocer la jurisdicción internacional y supletoria, sea la cautela con que siempre ha manejado su relación con el vecino del norte, cercano geográficamente y lejano sociológica y culturalmente, con quien el Estado Mexicano desea mantener la cooperación, la paz y la buena vecindad.

México es un Estado soberano; nada impedía que pudiera reconocer la jurisdicción internacional. Para ello se condujo acertadamente, pues meditó y discutió a sus más altos niveles; siempre se quiso evitar que ello conllevara un enfriamiento en la relación diplomática y de cooperación con los Estados Unidos, e incluso que pudiera ponerse en riesgo la estabilidad en el cumplimiento del TLC.

La tendencia creciente hacia la aplicación de la justicia universal, motivada por la solidaridad y cooperación internacional, que se deben mutuamente los Estados para perseguir los delitos en cualquier parte del planeta, evitará la inseguridad y la impunidad en el ámbito internacional: México no puede quedar rezagado, nunca lo ha estado en el plano del Derecho Internacional y puede lograr un equilibrio, trazando estrategias para mantener tanto una relación estable con el vecino del norte, como un liderazgo internacional cuyas metas son el logro de la seguridad y la paz mundial.

Referencias

Kissinger, H. (2001). Las trampas de la jurisdicción universal. Foreign Affairs. ITAM, 1 (otoño-invierno), 87-98.

Organización de los Estados Americanos (2008). Recuperado el 9 de junio de 2008 de: <http://www.oas.org/main/spanish/>

Poder Legislativo Federal (2005). Modificación al artículo 21. Diario Oficial de la Federación.



Programa Institucional de Formación de Investigadores (PIFI) del IPN

Luz Beatriz Bañuelos Romo (PLENUS, Universidad Metropolitana de Monterrey, Universidad La Concordia de Aguascalientes)

Jorge Sierra Acosta (Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas, IPN)

Ma. Virginia Guzmán (Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas, IPN)

Resumen

El Instituto Politécnico Nacional cuenta con un programa llamado PIFI, que tiene como objetivo formar investigadores. Desde nuestra interpretación personal se trata de un semillero para nuevos talentos en la investigación.

Junto con los investigadores, quienes cuentan con un proyecto de investigación registrado ante la Dirección de Posgrado e Investigación y alineado a las políticas de la institución, los alumnos de todos los niveles desde educación media hasta doctorado, cuentan con la posibilidad de incorporarse a trabajar en investigación siempre y cuando cubran los requerimientos que la institución les solicita.

Además de desarrollar las habilidades de investigación, se hacen acreedores a una beca mensual, y su nivel de responsabilidad va de acuerdo al grado de estudios en el que ellos se encuentran inscritos. Además del aprendizaje que obtienen en la investigación del proyecto concreto, se



obtienen productos específicos de evidencias de dominio de la investigación, como pueden ser reportes o notas técnicas de conferencia, hasta que ellos participen como ponentes en congresos nacionales o internacionales. De acuerdo con las competencias exigibles a los estudiantes actuales, podemos decir que este es uno de los proyectos más completos que forman investigadores.

Palabras clave: Instituto Politécnico Nacional, Programa Institucional de Formación de Investigadores, Secretaría de Investigación y Posgrado.

Introducción

El Programa Institucional de Formación de Investigadores es un instrumento de política académica y científica integrante del Sistema Institucional de Investigación Científica y Tecnológica, que tiene como propósito promover la participación de los alumnos en actividades de investigación, para que inicien su formación como investigadores.

Se busca con el programa:

- I. Formar y actualizar recursos humanos de calidad;
- II. Elevar la calidad de la investigación científica y tecnológica;
- III. Fomentar la investigación científica y tecnológica, mediante la definición de estándares y criterios que aseguren la vigencia de la investigación y que permitan el acceso y permanencia de los investigadores en sistemas nacionales e internacionales de reconocimientos y estímulos;
- IV. Establecer mecanismos que alienten la creatividad y el trabajo sistemático de los investigadores;
- V. Vincular la investigación científica y tecnológica con los requerimientos productivos del país;
- VI. Fomentar el aprovechamiento racional de los recursos humanos;
- VII. Promover las actividades de investigación científica y tecnológica entre el personal docente y los educandos;
- VIII. Fortalecer el vínculo de la docencia con la investigación.



Una vez que el investigador cuenta con un proyecto de investigación registrado los alumnos que tienen inclinación hacia la investigación se acercan para formar parte del proyecto.

Desarrollo

Proceso de estudiantes

1, Los alumnos que quieran participar en el proceso de selección al PIFI deben :

- a) Ser estudiantes de nivel medio superior del 3º al 6º semestre;
- b) Estudiantes de nivel superior;
- c) Estudiantes de maestría y de especialidades médicas de posgrado del 1º al 5º semestre;
- d) Estudiantes de doctorado del 1º al 7º semestre;
- e) Pasantes del nivel superior que hayan terminado el último semestre de su carrera;
- f) Estudiantes del área de ciencias de la salud registrados en un programa de servicio social de investigación aprobado por la Secretaría de Salud.

2. Son candidatos los estudiantes recurrentes (que participaron en el PIFI desde semestres anteriores); aspirantes (solicitan ingreso al PIFI por primera vez) y reingresos (que participaron en el PIFI en cualquier periodo anterior).

3. Los estudiantes deberán ser alumnos regulares, tener promedio de calificación general mayor o igual a 8 (ocho), estar inscritos en un programa del Instituto y dedicarse de tiempo completo a sus estudios, sin recibir remuneración económica por actividades laborales de ningún tipo, ya sea en el IPN o en otra institución o empresa.

4. Cada estudiante deberá ser postulado por un director de un proyecto de investigación vigente, registrado en la Secretaría de Investigación y Posgrado. El director del proyecto deberá priorizar a los estudiantes que postule.



5. Se procurará que cada director de proyecto vigente tenga asociado, por lo menos, un estudiante, que será a quien le haya asignado la prioridad uno. En caso de que no haya priorizado a ningún estudiante, se elegirá al alumno de promedio mayor independientemente de su nivel de estudios. La asignación de más estudiantes con un director de proyecto estará sujeta a su productividad de investigación evaluada con la ficha de productividad. Con cada director de proyecto se asociarán, máximo, 3 estudiantes.

6. El número de becas que se otorgarán dependerá del presupuesto asignado para operar el Programa.

7. Los estudiantes recurrentes tendrán prioridad para la asignación de becas. Cuando las becas del nivel del estudiante se hayan terminado, se podrá asignar beca de otra categoría menor al nivel actual del estudiante, siempre y cuando haya disponibilidad.

8. Se otorgarán becas en cuatro categorías: Doctorado, Maestría, Licenciatura y Nivel Medio Superior; cada una de ellas equivale a una remuneración diferente por el nivel de estudios.

9. Al final del semestre, el estudiante entregará un informe de las actividades realizadas, avalado por su director de proyecto. Si el alumno no entrega su informe a tiempo no puede renovar la beca.

10. El pago de la beca PIFI, se efectuará a través de tarjeta electrónica, la cual es enviada por la COFAA a todas las unidades académicas.

11. Si el alumno se encuentra realizando estancias de investigación fuera de la unidad académica donde se realiza el proyecto de investigación, se requerirá de un oficio del director del proyecto, en donde se exponga la forma en que la estancia contribuirá a la formación del



estudiante como investigador

12. Las solicitudes de bajas se deben notificar.

Productos de investigación mínimos para los participantes del PIFI al semestre

Los becarios PIFI deberán obtener cada semestre los productos de investigación especificados a continuación, como mínimo:

Nivel Medio Superior:

1. Asistencia a una conferencia. Si no se emite constancia, la evidencia será un resumen de la conferencia en una cuartilla firmada por el estudiante PIFI y el director de Proyecto.
2. Asistencia a un curso con duración mínima de 20 hrs. relacionado con el proceso de investigación. El curso debe aportar a la formación del estudiante como investigador y será diferente de los curriculares.

Nivel Licenciatura:

1. Asistencia a una conferencia. Si no se emite constancia, la evidencia será un resumen de la conferencia en una cuartilla firmada por el estudiante PIFI y el director de Proyecto.
2. Asistencia a un curso con duración mínima de 20 hrs. relacionado con el proceso de investigación. El curso debe aportar a la formación del estudiante como investigador y será diferente de los curriculares.
3. Asistir a un congreso del área (también puede ser seminario, simposio o ciclo de conferencias).
4. Exposición de los avances o resultados del proyecto de investigación en el que participa en un foro local (de su propia escuela) o institucional, en forma oral o escrita.

Nivel Maestría:



1. Asistencia a un congreso nacional o internacional.
2. Elaboración de una ponencia y su exposición en un evento nacional o internacional.

Nivel Doctorado:

1. Elaboración de una ponencia y su exposición en un evento nacional o internacional.
2. Una participación en evento de promoción y difusión de la investigación institucional dirigidos a estudiantes de nivel medio superior y licenciatura.

A continuación se presenta el cartel de una investigación realizada en la UPIICSA-IPN, donde su trabaja con alumnos PIFI.





HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS DE SOPORTE A LA ADMINISTRACIÓN DEL CONOCIMIENTO

DIRECTOR DEL PROYECTO: MARÍA VIRGINIA GUZMÁN IBARRA
DR. Jorge Sierra Acosta

CLAVE DEL PROYECTO: 20060241
ALUMNOS PIFI:
BOCARDO GARCÍA OSCAR
RAMIREZ AZPEITIA KARINA

**“Hay una fuerza más poderosa que el vapor, la electricidad, o la energía atómica:
La voluntad” Albert Einstein**

RESUMEN

Es importante destacar que hoy en día las organizaciones exitosas son ricas en intelecto (capital humano). La manera como se utilice la tecnología para estar en forma e informados, marcará la diferencia en el desarrollo de organizaciones de alto rendimiento. Lo verdaderamente importante es la creación de ambientes para la innovación.

El desarrollo de habilidades para el dominio de la tecnología, deberá brindar oportunidades de romper paradigmas y viejas reglas acerca del saber hacer. Potenciar la capacidad, no sólo de crear, sino de innovar, para que la tecnología dé lo que el cliente pide, y no ofrecerle lo que la tecnología da.

PROCEDIMIENTO TEÓRICO METODOLÓGICO

Por la naturaleza práctica del protocolo de investigación se aplicó un método **exploratorio** el cual se juzgó conveniente ya que era necesario indagar sobre las herramientas tecnológicas de soporte a la administración del conocimiento, su terminología, sus modelos y la relación, utilidad e impacto.

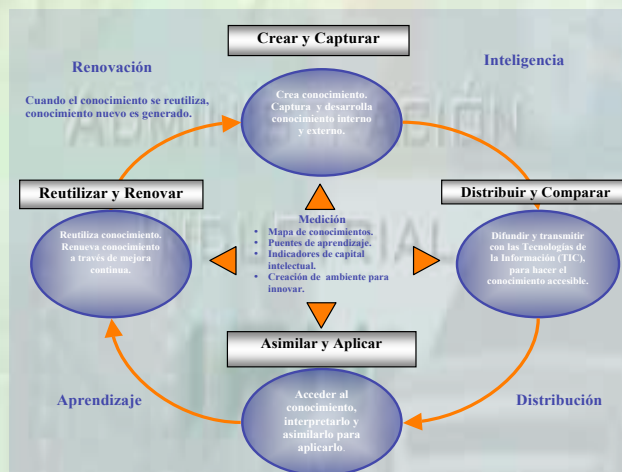
RESULTADOS

- Sistema Informático para capturar la productividad de los investigadores participantes en el Programa Institucional “Estímulo al Desempeño de los Investigadores” (EDI).
- Formación de recursos humanos y de integrantes del Programa Institucional de Formación de Investigadores (PIFI).
- Actualización de los profesores investigadores participantes
- Elaboración y publicación de artículos, ensayos, ponencias y manuales de divulgación y difusión del conocimiento.

Las experiencias compartidas y el trabajo en equipo solidario y comprometido han hecho realidad estos resultados de impacto y trascendencia institucional.

DISCUSIÓN

En México, la Gestión del Conocimiento tiene escasas aplicaciones, sin embargo, las organizaciones cada día están más conscientes de que el Conocimiento es el recurso más valioso con el que cuentan. La “materia gris” es más importante que la materia prima.



EXPERIENCIAS PIFI

Los conocimientos que un alumno PIFI adquiere dentro de dicho programa, son las bases que darán pauta para su buena formación como futuros investigadores, ya que son instruidos por profesores expertos en la materia y que brindan todo el apoyo necesario para tal fin. Se tiene la oportunidad de intercambiar experiencias

CONCLUSIONES

- Debemos cambiar nuestra mentalidad de “creados para competir” a “creados para trascender”.
- Hoy en día ya no se trata de sólo hacer las cosas, sino hacerlas mejor en todo momento.
- Aprender e innovar al mismo tiempo. Así, podremos anticipar nuestro pensamiento para enfrentarnos a los cambios antes de que se produzcan.
- Hay que independizarnos de las teorías ortodoxas que se han adueñado de nuestros pensamientos, con el fin de explotar nuestra creatividad para generar nuevas formas de trabajo.
- Hay que buscar más soluciones y permitírnos pensar en lo impensable.
- Se hace necesario promover el uso de la tecnología como medio para facilitar las actividades Institucionales.
- Es Importante participar en proyectos de investigación de impacto y gran trascendencia que ayuden a tener grandes beneficios a nivel Institucional.

No hay una única solución a la pregunta: ¿Cómo será el futuro? Hay muchas respuestas y cada una es tan posible como la otra. Imaginemos, desarrollemos nuestra creatividad, pensemos diferente, innovemos y trascendamos.

Conclusión

Con el objetivo de promover la participación de estudiantes del Instituto Politécnico Nacional en proyectos de investigación, para que inicien o consoliden su formación como investigadores, es que se propone el Programa Institucional de Formación de Investigadores (PIFI).

Referencias

IPN (2008). Pifi. Recuperado el 2 de enero de 2008 de: <http://www.ipn.mx>

IPN (2008). Recuperado el 8 de febrero de 2008 de: <http://www.ipn.mx/wps/wcm/connect/ipn+home/IPN/Estructura+principal/IPN>

IPN (2008). Recuperado el 8 de febrero de 2008 de: <http://www.comunidades.ipn.mx/pifi/>

La experiencia centralista en México

María Estela Ayllón González (Univesidad Anáhuac México Norte)

Resumen

El objetivo del presente artículo es abordar las generalidades de los documentos que sentaron las bases del régimen centralista que caracterizó a México a partir del siglo XIX. Una vez reconocida la independencia mexicana por parte del gobierno español, el ambiente de inestabilidad social en el país favoreció la conformación de grupos políticos, antecedentes inmediatos



de los actuales partidos, quienes disputaron el poder dividiendo a la política nacional entre federalistas y centralistas, lo que dio paso a la conformación del Congreso y la consecuentes querellas por la obtención de las diputaciones, con base en distintas propuestas para la reforma constitucional en aras de conservar el equilibrio entre la función legislativa, ejecutiva y judicial.

Palabras clave: Federalismo, República centralista, leyes constitucionales.

Introducción: Marco histórico-jurídico de la Primera República Centralista

El periodo que abarca el presente título comprende de 1836 a 1847, año en el cual se restablece el Federalismo en México. Son dos las constitucionales que contemplaron la forma de Estado centralista en México: Las Siete Leyes o Leyes Constitucionales de 1836 y las Bases Orgánicas de la República Mexicana de 1843.

El objetivo de este artículo, es abordar de manera general el marco histórico-jurídico de ambos documentos, señalando las características que destacan en cada una de estas leyes fundamentales.

La historia de México sobre todo en el siglo XIX, se caracterizó como un siglo de levantamientos, de violencia, de constantes cambios, de búsqueda y de lucha por el poder. Es necesario recordar que México logró su independencia en 1821, pero no fue sino hasta 1836, cuando España la reconoció y aceptó.

Para 1836 en México ya se había conocido y vivido con una primera Constitución Federal (la primera Constitución de México independiente de 1824), la cual rigió hasta la publicación de las Leyes Constitucionales.

En este periodo de la historia, es importante señalar a los grupos políticos que luchaban en la escena política en ese momento. No es correcto hablar propiamente de partidos políticos, pues pasarán algunos años más para que estos se inicien formalmente, pero sí se puede hablar



de grupos de poder o factores reales de poder como los llama Ferdinand Lassalle (2004), que tenían fuerza e intervención en las decisiones políticas del momento, de los cuales se mencionan particularmente el grupo de los Federalistas y el grupo de los Centralistas, que al tiempo se les llamará también Liberales y Conservadores respectivamente.

En 1835 y de acuerdo con la Ley Fundamental vigente de 1824, se realizaron las elecciones para renovar al Congreso General, un congreso bicameral, que se renovaba cada dos años. De esta renovación resultó que la mayoría de las curules fueran ocupadas por hombres con una corriente de pensamiento centralista, desplazando en número a los federalistas. Esto favorece por una parte, para que en el próximo documento constitucional se lograra el cambio del federalismo al centralismo.

No fue fácil el desarrollo de México a partir de que inició su vida independiente: los grupos de poder que en ese momento tenían fuerza, quería ejercerlo o controlarlo, la advertencia de España para recuperar estas tierras, la inestabilidad económica y social que existía, entre otros factores, no le permitieron a la Constitución Federal de 1824 estabilizar al país. Además, el grupo centralista no compartía por supuesto las ideas del sistema federalista y las acciones tomadas, los acontecimientos que se fueron presentando, no ayudaron tampoco al grupo federal. De ahí que se utilizara el argumento de que el sistema centralista, ayudaría al país a salir de la inestabilidad existente y por ello ante las críticas al grupo federalista y la insistencia y lucha del grupo unitario, el Congreso se conformó en su mayoría por hombres con pensamiento centralista.

Al iniciar los trabajos, el Congreso General de 1835 presentó lógicamente como primera intención el objetivo de elaborar una nueva constitución. Esto no era tan fácil de concretar, pues existía en la Constitución de 1824 lo que se conoce como cláusula pétrea, es decir el constituyente de 1824, para asegurar el sistema federal, estableció una limitación en el Artículo 171 constitucional, en el cual prohibió en cualquier tiempo la reforma en relación a la libertad e independencia de la Nación Mexicana, su religión, forma de gobierno, libertad de imprenta y división de los poderes supremos de la federación y de los estados.



Así las cosas, la primera propuesta que se presentó fue la posibilidad de que este Congreso convocase a un Congreso Constituyente y elaborase una nueva constitución, con la forma de Estado centralista. Sin embargo, esta opción corría un riesgo, mismo que consistía en lograr y garantizar que el Congreso Constituyente que se convocara estuviera integrado en su mayoría por centralistas, aspecto que sí cumplía el Congreso General de 1835 (Arteaga Nava, 1999; Tena Ramírez, 2003), recordando asimismo que el Congreso Constituyente o Congreso Originario no está limitado por los artículos de la Constitución que regía en el momento, aspecto que sí limita al Congreso Ordinario, quien como órgano constituido que es, se encuentra limitado por la obra del Constituyente, es decir por la Ley Fundamental y por tanto, fue descartada tal propuesta.

Ante la imposibilidad de reformar la Constitución con relación a la división de los poderes supremos de la federación y de los estados, el Congreso General de 1835, que como Congreso Ordinario sí está limitado por este artículo, no podía hacer el cambio a través de un procedimiento de reforma. Por lo anterior, lo que decidió el Congreso fue otorgarse facultades extraconstitucionales y convertirse en Congreso Constituyente, de esta forma no lo limitaría el artículo mencionado.

Ante esta postura, es que el Congreso elaboró primero lo que se llamó Bases Constitucionales, expedidas por el Congreso Constituyente el 15 de diciembre de 1835, las cuales tenían por objeto presentar un adelanto de las Leyes Constitucionales que fueron promulgadas finalmente el 30 de diciembre de 1836, bajo la Presidencia interina de José Justo Corro en el periodo 27 de febrero de 1836 al 19 de abril de 1837 (Rosas y Villalpando, 2001).

Con este documento, México inició la etapa de la República centralista, a la cual sucederá la Constitución llamada Bases de Organización Política de la República Mexicana de 1843, que también contempló el centralismo y como se mencionó líneas arriba, se mantuvo en vigor hasta 1847, fecha en que se restableció el federalismo.



La expectativa que tenían los miembros conservadores sobre las Leyes Constitucionales de 1836, no se cumplió, pues los problemas de inestabilidad tanto política, económica y social no terminaron (Alessio, 1945). Baste citar a manera de ejemplos la pérdida de Texas en 1836, que con la firma de los Tratados de Velasco, se aceptaba su independencia; en 1838 México sostuvo el enfrentamiento con Francia, en la llamada Guerra de los Pasteles y para 1848 la ratificación de los Tratados de Guadalupe Hidalgo, puso fin a la guerra con Norteamérica. Movimientos como los anteriormente citados siguieron presentes en la historia de México en el siglo XIX.

Particularidades de las Leyes Constitucionales o Siete leyes de 1836

Como características contempladas en las Leyes Constitucionales de 1836 se destaca de inicio que su estructura es diferente: se divide precisamente en siete leyes, de ahí que también se les llamó Las Siete Leyes de 1836 y cada una de ellas desarrolló un tema diferente.

La primera ley llevó por título “Derechos y Obligaciones de los mexicanos y habitantes de la República”; la segunda ley estructuró la conformación, funciones y limitaciones del órgano llamado “Supremo Poder Conservador”, institución que contempla solamente esta Ley Fundamental. La tercera ley se tituló “Del poder legislativo, de sus miembros y de cuanto dice en relación a la formación de leyes”; la cuarta ley la dedicó a la “Organización del Supremo Poder Ejecutivo”; la quinta ley “Del Poder Judicial de la República Mexicana”; la sexta ley se tituló “División del territorio de la república y gobierno interior de sus pueblos”; y finalmente la séptima ley la denominó “Variaciones de las leyes constitucionales”.

En primer término inició con la referencia a Dios Todopoderoso al que cita en su primer párrafo. Esta característica se puede encontrar en todas las constituciones que se elaboraron durante el siglo XIX, tanto en las federalistas como en las centralistas.



De inicio, es de destacar el interés del Congreso de 1836 por definir a quienes consideraba como nacionales y ciudadanos, ya no era la prioridad y urgencia de establecer en los primeros artículos la referencia a la Independencia de México, pues recordemos que para este momento en España ya se reconocía. Consideró como nacionales a quienes hubieran nacido en el territorio de la República o a quienes fueran descendientes de padre mexicano, también se extendía a quienes residieran en el territorio de la República.

Determinó como derechos de los nacionales algunas garantías individuales, de esta forma se puede observar cómo paulatinamente y dentro de los textos constitucionales, se van incorporando estos derechos fundamentales. Al mencionarlos dentro de los derechos de los nacionales, les permitió abarcar a un grupo mucho más numeroso de individuos. Dentro de estos derechos se pueden destacar la garantía de seguridad jurídica, derecho de propiedad, la libertad de tránsito, la garantía de legalidad, entre otros.

Para ser ciudadano se necesitaba como requisito ser nacional y contar con una renta anual mínima de cien pesos, procedentes de capital fijo, de mobiliario, de industria o trabajo personal honesto y útil a la sociedad, tal y como se asentaba en el Art. 7 de la Primera Ley Constitucional (Secretaría de Gobernación, 2006). Este requisito económico se presentó como una característica común en los documentos constitucionales centralistas.

La ciudadanía podía suspenderse o perderse, en el primer caso la suspensión por ejemplo, se podía presentar en el caso de la minoría de edad; por el estado de sirviente doméstico; por causa criminal; por no saber leer o escribir. En el supuesto de la pérdida de la ciudadanía, se presentaba por ser considerado vago, mal entretenido, o por no tener industria o modo honesto de vivir; por quiebra fraudulenta calificada; por sentencia judicial que imponga pena infamante, entre otros.

La segunda ley organizó al Supremo Poder Conservador, órgano polémico cuya finalidad era la de conservar el equilibrio entre la función legislativa, ejecutiva y judicial. Tenía facultades importantísimas desde el punto de vista jurídico y político, pues el Supremo Poder Conservador,



es el primer antecedente de lo que conocemos al pasar de los años como Tribunal Constitucional.

Por ejemplo, algunas de las atribuciones que señaló el artículo 12 de esta segunda ley son:

Declarar la nulidad de una ley o decreto dentro de dos meses después de su sanción cuando sean contrarias a lo dispuesto por la Constitución.

Declarar excitado por el poder legislativo o por la Suprema Corte de Justicia, la nulidad de los actos del poder ejecutivo, cuando sean contrarios a la Constitución.

Declarar la nulidad de los actos de la Suprema Corte de Justicia, cuando sean contrarios a la Constitución y siempre y cuando sea excitado por cualquiera de los otros poderes.

Declarar la incapacidad física o moral del Presidente de la República por excitación del Congreso General.

Declarar excitado por el poder legislativo, previa iniciativa de alguno de los otros dos poderes, cuál es la voluntad de la Nación, en cualquier caso extraordinario en que sea conveniente conocerla.

Realmente tuvo pocas oportunidades para actuar y ejercer sus facultades, pues la realidad histórica y política no se lo permitió. Es necesario conocer y estudiar la primera parte del México centralista, para poder opinar sobre este órgano. Por sí mismo, es un tema importante y extenso de abordar, pero el objetivo del presente trabajo, es sólo presentar algunas características de estas Leyes Constitucionales (Pantoja, 2005; Sordo, 1993), ya que el Supremo Poder Conservador sólo se reguló en México en estas Siete Leyes de 1836.

La tercera ley organizó al Poder Legislativo, depositándolo en el Congreso General de la Nación, el cual seguía el sistema bicameral. Dentro de los requisitos que establecía para ser diputado o senador además de contar con 30 y 35 años cumplidos respectivamente, se necesitaba ser nacional, ciudadano, señalaba que debería contar con un capital físico o moral, que representara al individuo un ingreso anual de por lo menos mil quinientos pesos para los diputados o



dos mil quinientos pesos en el caso de los senadores.

La facultad para iniciar leyes sólo correspondía a la Cámara de Diputados, al Supremo Poder Ejecutivo en cualquier materia; a la Suprema Corte de Justicia, en lo relativo a la administración de su ramo y a las juntas departamentales, mismas que tenían por función legislar en cada uno de los departamentos, respetando el acuerdo y aprobación del Congreso General de la Nación, en la mayoría de los casos, en las materias relativas a impuestos, educación pública, industria, comercio, administración municipal y variación constitucional.

Una vez discutida y aprobada la propuesta por ambas cámaras, en primera votación, debía ser enviada al Presidente de la República para su sanción, quien tenía una oportunidad para opinar sobre el proyecto legislativo. Si el Presidente vetaba este proyecto, regresaba a la Cámara de origen y en segunda vuelta, era necesaria la aprobación de las dos terceras partes de los miembros de ambas Cámaras.

En el caso de la reforma constitucional, la diferencia fue que la sanción le correspondía al Supremo Poder Conservador, que igualmente podía sancionar en una sola ocasión, pues para superar su veto, debía de contar con la aprobación de las dos terceras partes de ambas Cámaras y que la mayoría de las juntas departamentales insistieran en la aprobación del proyecto.

La cuarta ley organizó al Supremo Poder Ejecutivo, el cual se depositaba en un “supremo magistrado”, llamado Presidente de la República, quien ocupaba dicho cargo por un periodo de ocho años, con posibilidad de reelección, siempre que se cumplieran los requisitos señalados.

La elección de Presidente era indirecta, intervenían en la elección presentando una terna, el Presidente de la República que estaba por salir acordando con su consejo de gobierno y sus ministros; los senadores y los miembros de la alta Corte de Justicia. Cada una de estas ternas era enviada a la Cámara de Diputados, quien sólo elegía a tres de los nueve nombres propuestos, así enviaban esta terna a cada una de las juntas departamentales para su correspondiente



votación y quien tuviera mayoría de votos era la persona designada para ocupar la Presidencia.

Como una característica de estas leyes constitucionales, podemos encontrar que preveía la reelección del Ejecutivo, siempre y cuando estuviera propuesto en las tres ternas a que hicimos referencia y que obviamente fuera quien después de la votación obtuviera la mayoría de votos. Ante esta forma de elección y si la realidad de nuestro país le hubiera permitido ser observada de manera puntual, siempre y cuando el presidente hubiera logrado su reelección, tendría entonces la oportunidad de contar con 16 años en la presidencia, observando lo establecido por la Constitución (Rosas y Villalpando, 2001). Es así que durante el periodo centralista de México, entre los años 1836 y 1847, ocuparon la Presidencia de la República nueve Presidentes: José Justo Corro, Anastacio Bustamante, Antonio López de Santa Anna, Nicolás Bravo, Francisco Javier Echeverría, Valentín Canalizo, José Joaquín de Herrera, Mariano Paredes y Arrillaga y José Mariano Salas.

No se presentó este supuesto en la realidad, la vida de las leyes constitucionales no fue larga, pues se vio interrumpida por las Bases de Tacubaya de 1841, documento del que hablaremos posteriormente.

En el supuesto de la falta temporal del Presidente de la República, el cargo era asumido de forma inmediata por el presidente del Consejo de Gobierno. Si la falta fuera definitiva se nombraba a un presidente interino en cuyo nombramiento intervenían la Cámara de Diputados y Senadores.

Otra de las características, como ya mencionamos en la parte correspondiente al poder legislativo, también se presenta en el caso del Poder Ejecutivo, en donde se señala como uno de los requisitos para ocupar dicho cargo, que el aspirante debía tener un capital físico o moral que le permitiera una renta anual de cuatro mil pesos.

El Consejo de Gobierno funcionó como órgano de apoyo al Presidente de la República, estaba integrado por trece personas, nombradas por el ejecutivo, dentro de una lista propuesta por



el Congreso. Como parte de sus facultades señaló el artículo 25 de esta cuarta ley, que debía dar al gobierno su dictamen en todos los casos y asuntos en que así se lo exigiera la Constitución, así que era un órgano que realizó un trabajo cercano y en conjunto con el Presidente.

La quinta ley reguló el poder judicial de la República Mexicana, depositándolo en una Corte Suprema de Justicia, en los tribunales superiores de los departamentos, en los tribunales superiores de hacienda (establecidos en cada capital de los departamentos) y finalmente en juzgados de primera instancia (establecidos en las cabeceras de distrito de cada departamento).

La Corte Suprema estaba conformada por 11 Ministros y un Fiscal, la elección de los individuos de la Corte, en las vacantes que se presentaran en lo sucesivo, se hacía de la misma forma en que se designaba al Presidente de la República.

Dentro de esta ley, se establecía expresamente que no habría más fuero eclesiástico y militar, disposición que se encuentra constantemente en los documentos constitucionales de este siglo, y será hasta 1857, cuando en la Constitución Federal de ese año se termine con los fueros especiales.

La sexta ley reguló la división territorial en este sistema central y dividió al territorio en Departamentos, éstos en Distritos y a su vez, en Partidos, ya que al final de las Siete Leyes, el Congreso presentó la relación de los Departamentos que existirían a partir de esta división territorial. Se tomaba como regla general que serían tantos departamentos como estados previstos en la Constitución de 1824, con las modificaciones que se establecía en ese mismo momento. México se conformó en este periodo por 24 departamentos.

Al frente de cada Departamento en la función ejecutiva estaba un Gobernador (durante un periodo de ocho años) nombrado por el gobierno central; la tarea legislativa se dejaba a cargo de una Junta Departamental (duraban en su cargo cuatro años), cuya función quedaba supeditada a la aprobación del Congreso General de la Nación.

Los Distritos estaban a cargo de una figura llamada Prefecto (duraba en su encargo cuatro años), nombrado por el Gobernador y aprobada por el gobierno central; así el Partido estaba



a cargo de un Sub-prefecto (dos años en el cargo), nombrado por el Prefecto y aprobada por el Gobernador.

A manera de ejemplo y sólo por mencionar la distribución de un solo Departamento, se hace referencia al decreto expedido por la Excma. Junta Departamental acerca de la división del territorio del Departamento de México, de fecha 9 de Enero de 1838, publicada por el C. Agustín Vicente de Guía, Capitán de Batallón activo del Comercio de esta Capital, vocal de la Excma. Junta de este departamento y encargado del gobierno del mismo (Maldonado, 2001).

Cumpliendo con la obligación que imponía a la Excma. Junta Departamental el art. 3º de la sexta ley constitucional y de acuerdo con este gobierno, se expidió el siguiente decreto:

El Territorio del Departamento de México se divide provisionalmente en los términos siguientes:

La Capital del Departamento es la Cd. de México.

El Departamento comprende trece Distritos: el del centro o de México, el de Acapulco, de Chilapa, de Cuautitlán, Cuernavaca, Mextitlan, Tasco, Tlaxcala, Toluca, Tula, Tulancingo, Temascaltepec y Texcoco.

El Departamento de México se divide en tres Partidos, que son: el de la Cd. de este nombre, el de Coyoacán, y el de Tlanepantla. La cabecera de este Distrito es la Cd. de México.

En este Decreto se especificó el número de partidos en que se dividía cada uno de los Distritos que conformaban el Departamento de México.

Esta sexta ley contempló también a los Ayuntamientos en las capitales de los departamentos, en los lugares en donde los había en el año 1808; en los puertos cuya población llegaba a cuatro mil personas y en los pueblos que tuvieran ocho mil personas. Los Ayuntamientos se integraban por Alcaldes, Síndicos y Regidores, determinando el número de éstos por las juntas departamentales.

Estaba a cargo de los Ayuntamientos la Policía de Salubridad y Comodidad, cuya misión era

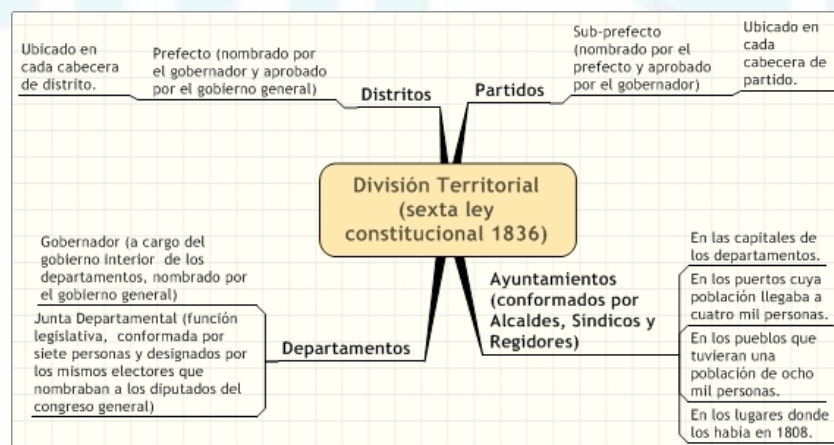


cuidar de las cárceles, de los hospitales y casas de beneficencia, de las escuelas de primera enseñanza que dependan de los fondos públicos, de la construcción y reparación de puentes, calzadas y caminos, promover la prosperidad de la industria, comercio y agricultura, entre otras funciones.

La séptima ley detalló el procedimiento de reforma constitucional, el cual se mencionó en la tercera ley y refirió que en el proceso para la reforma de estas leyes constitucionales, interveniría el Supremo Poder Conservador.

A continuación presentamos un mapa mental (figura 1) en donde se explicita la información de la sexta ley, con relación a la división territorial ya mencionada. Este mapa mental debe leerse de izquierda a derecha en el sentido de las manecillas del reloj.

Figura 1. Sexta Ley Constitucional de 1836.



Marco histórico-jurídico de la Segunda República Centralista

Una vez señaladas estas características, debemos continuar con la historia con relación al docu-



mento que organizó a la Segunda República Centralista, conocido como las Bases Orgánicas o Bases de la Organización Política de la República Mexicana de 1843.

Las Siete Leyes de 1836 prohibían la reforma constitucional durante un periodo de seis años, es decir, no se podría intentar proceso alguno de reforma sino hasta el año 1842. Se debe entender que el propósito de tal limitación obedecía a que el grupo conservador pretendió asegurar la vigencia del sistema centralista aunque sea por estos seis años.

En realidad esta limitación no funcionó, pues a través del Supremo Poder Conservador, órgano previsto por las propias Siete Leyes, autorizó con fecha 9 de noviembre de 1839 en su resolución que:

...Sin esperar el tiempo que ordena y prefija la constitución para las reformas en ella, se pueda proceder a las que se estime convenientes...pero con las dos calidades siguientes: que en las que se intente se ha de proceder por las vías del modo y con total arreglo a lo que prescribe la séptima ley constitucional y que se respetará y guardará como hasta aquí, invariablemente la libertad e independencia de la patria, su religión, el sistema de gobierno representativo popular, la división de poderes que reconoce la propia constitución, sin perjuicio de ampliar o restringir sus facultades según se creyere oportuno, y la libertad política de imprenta (Tena, 2002).

La solicitud que recibió el Supremo Poder Conservador fue presentada por el Consejo de Gobierno, el cual fue incitado por el entonces Presidente Antonio López de Santa Anna para iniciar la propuesta. Dicha solicitud se presentó ante el interesante y polémico Supremo Poder Conservador, quien en sus facultades señaladas en el artículo 12 de la Segunda Ley Constitucional se establecía que: "Declarar excitado por el Poder Legislativo, previa iniciativa de alguno de los otros dos Poderes (ejecutivo y judicial), cuál es la voluntad de la Nación, en cualquier caso extraordinario en que sea conveniente conocerla".

El trabajo legislativo para la reforma constitucional se inició, pero no se pudo concretar en ese



intento. En 1841 se llevó a cabo el levantamiento de Antonio López de Santa Anna en su sexta ocasión en ocupar la Presidencia de la República, en este momento en calidad de Presidente Provisional del 10 de octubre de 1841 al 25 de octubre de 1842 (Rosas y Villalpando, 2001). Para este momento, Santa Anna ya había dejado la Presidencia de la República y se había sublevado con un grupo de militares presentando las Bases de Tacubaya, documento en el cual desconocían al Poder Ejecutivo y al Poder Legislativo; convocaban a un nuevo Congreso y nombraban a un Presidente interino. Por supuesto el cargo de presidente interino, nuevamente recayó en Santa Anna y el nuevo Congreso tendría la función de concretar las reformas que se pretendían en 1839.

Las esperadas reformas tampoco se lograron en esta ocasión, sino que el Presidente en turno, que para 1843 era Nicolás Bravo, conformó lo que llamó la Junta de Notables, grupo de personas que se reunió con la intención de elaborar ya no las reformas a la Constitución, sino un nuevo documento constitucional al cual conoceremos en la historia como Bases Orgánicas o Bases para la Organización de la República Mexicana de 1843.

No fue un camino fácil ni rápido para poder llegar a esta nueva Constitución, la cual también sería centralista, pues los conservadores seguían ejerciendo el poder.

Si la intención de contar con un nuevo documento constitucional fue corregir los errores o las reglas que no habían respondido a los intereses de los factores reales de poder, ésta no fue la solución en las Leyes Constitucionales de 1836.

Particularidades de las Bases Orgánicas de la República Mexicana de 1843

Las Bases Orgánicas de la República Mexicana, acordadas por la Honorable Junta Nacional Legislativa establecida conforme a los Decretos de 19 y 23 de diciembre de 1842, sancionadas por el Supremo Gobierno Provisional, con arreglo en los decretos del día 15 de junio del año de 1843 y publicadas por Bando Nacional el día 14 del mismo año, se dividió en once títulos, conformados por 202 artículos.



En sus primeros artículos señaló que México adoptaría la forma de gobierno de República, representativa, popular (Secretaría de Gobernación, 2006). El territorio de la República se dividía en Departamentos, Distritos, Partidos y Municipalidades, siguiendo la misma división territorial que en las Siete Leyes de 1836.

Al frente de un departamento se encontraba el Gobernador (quien duraba cinco años en su cargo), era nombrado por el Presidente de la República a propuesta de la Asamblea Departamental. A su vez la Asamblea Departamental (Maldonado, 2001), considerando que los miembros de estas asambleas duraban en su cargo cuatro años, tenía por función legislar en el departamento correspondiente. Las asambleas departamentales de las Bases Orgánicas de 1843, realizaban la función legislativa en cada departamento. En las siete leyes se les llamó juntas departamentales, para conocer en particular sobre la asamblea departamental de México.

Es interesante señalar que este documento contempló de manera específica la figura de los habitantes, pues el resto de los documentos fundamentales hablaron sólo de nacionales y ciudadanos.

Como habitantes, definió a todos aquéllos que residieran en el territorio de la República y estableció como derechos de los habitantes, un listado de garantías individuales, es decir de esta forma abarcó a un mayor número de individuos que se beneficiaron del ejercicio de estos derechos fundamentales.

De manera particular habló de los mexicanos, ciudadanos mexicanos y de los derechos y obligaciones de unos y otros. Consideró como nacionales a todos los nacidos en el territorio de la República, los nacidos fuera del territorio siendo hijos de padre mexicano y aquéllos que se encontraran avecindados en el territorio desde 1821 y no hubieran renunciado a su calidad de mexicanos. Como ciudadanos consideraba a quienes en primer término fueran nacionales, que hubieran cumplido 18 años si estaba casados y 21 si eran solteros y finalmente que contaran con una renta anual de doscientos pesos por lo menos, procedente de capital físico, industria



o trabajo personal honesto.

Aquí hay una variante interesante, pues contempló la posibilidad de que el Congreso pudiera disminuir la cantidad de la renta anual, tomando en consideración las circunstancias de cada departamento.

El Poder Legislativo era un órgano bicameral, conformado de la siguiente manera: los diputados eran elegidos en forma indirecta y se nombraba a un diputado que representaba a setenta mil habitantes o una fracción de treinta y cinco mil habitantes. Se renovaban por mitad cada dos años y dentro de los requisitos que se necesitaban para este cargo era además de ser nacional, ciudadano, contar con treinta años cumplidos al momento de la elección y tener una renta anual de mil doscientos pesos procedente de capital físico o moral.

En cuanto a la Cámara de Senadores, ésta se conformó por 63 senadores, nombrados tanto por las asambleas departamentales, por la Cámara de Diputados, el Presidente de la República y la Suprema Corte Justicia de la Nación. Dentro de esta Cámara, necesariamente debían estar representadas la clase de los agricultores, comerciantes, mineros y fabricantes. Como requisitos para ocupar el cargo de senador se establece que debía contar con un ingreso anual de dos mil pesos como mínimo y en especial, contemplaba que las cuatro clases mencionadas, deberían tener además una propiedad raíz que no bajara de cuarenta mil pesos. Esta Cámara se renovaba por tercios cada dos años.

Por lo que hace al proceso legislativo, estaban facultados para presentar iniciativas el Presidente de la República, los diputados y miembros de las asambleas departamentales en cualquier materia y la Suprema Corte de Justicia sólo podía proponer en lo relativo a su ramo. Al igual que en las Siete Leyes de 1836, el Senado no tenía facultad de iniciativa de ley, participaba en el proceso legislativo sólo como Cámara revisora, opinando si estaba de acuerdo o no con el proyecto presentado. De esta forma, al obtener en las dos Cámaras la mayoría absoluta de los votos en la primera revisión, en su caso la aprobación de las dos terceras partes, en una segunda



revisión se pasaba al Presidente de la República para su sanción, promulgación y publicación.

Las Bases Orgánicas depositaron el ejercicio del Poder Ejecutivo en un Magistrado, que denominó Presidente de la República, el cual duraba cinco años en su cargo, con posibilidad de reelección, cuando se cumpliera con los requisitos señalados en su articulado.

En el nombramiento del Presidente participaban las Asambleas Departamentales, las Cámaras de Diputados y de Senadores. Incorporó también al Consejo de Gobierno (órgano compuesto por 17 vocales, nombrados por el Presidente) como órgano de apoyo, así como cuatro Secretarías (de Relaciones Exteriores, Gobernación y Policía; de Justicia, Negocios eclesiásticos, Instrucción pública e Industria; de Hacienda; y de Guerra y Marina), que se ocupaban del despacho de los negocios.

El Poder Judicial estaba depositado en la Suprema Corte de Justicia, en los tribunales superiores, en los jueces inferiores de los Departamentos y en los tribunales especiales de hacienda, comercio y minería. Regulaba además y de manera general, remitiendo a la legislación secundaria para detallar su función, a la Corte Marcial y al Tribunal para juzgar a los ministros de la Suprema Corte de Justicia.

Dentro del título que establecía disposiciones generales sobre administración de justicia, aclaró que se prohibía la pena de confiscación de bienes; prohibía también que la pena de infamia fuera trascendental y la pena de muerte era permitida, señalando que se impondría sin aplicar ninguna otra especie de padecimientos físicos que importen más que la simple privación de la vida.

Por otra parte, autorizó al Congreso para que estableciera por tiempo determinado los llamados Tribunales especiales fijos o ambulantes para perseguir y castigar a los ladrones en cuadrilla. Estos juzgados conocían de primera instancia y serían los tribunales de segunda y tercera instancia los que confirmaban la sentencia, remitiendo a la ley secundaria que detallaba de ma-



nera específica las facultades de estos tribunales especiales. La existencia de estos tribunales ambulantes, puede ayudar a tener idea, de la grave situación de inseguridad que se vivía en ese momento en México.

Por último, en cuanto a la observación y reforma de estas Bases Orgánicas, no establecía ninguna limitación para su reforma, ni en tiempo, ni contenía clausula pétrea en especial. Para la reforma de este documento constitucional, se seguía el mismo procedimiento que para la reforma a la legislación secundaria, solamente que se necesitaba la aprobación de dos terceras partes de ambas Cámaras y pasaba al Ejecutivo, quien podía ejercer su facultad de hacer observaciones al proyecto aprobado.

Conclusión

Las Bases Orgánicas de la República, terminan su vigencia en 1847, momento en el cual el Congreso Ordinario, conformado en mayor número por miembros del grupo liberal, decide restablecer la Constitución Federal de 1824. Se debe recordar que en este año de 1847, México enfrentaba la guerra con Estados Unidos de Norteamérica y no se encontraba en condiciones de convocar a un Congreso Constituyente que elaborara una nueva Constitución Federal. Por lo anterior la decisión del Congreso Ordinario de 1847 (apoyado en el voto particular presentado por uno de sus miembros, Mariano Otero) fue la de ser el mismo, quien discutió y reformó la Constitución de 1824, adaptándola e incorporando las grandes novedades jurídicas a nivel federal, como lo es el Juicio de Amparo y publicándolas en el documento conocido como Acta Constitutiva y de Reformas de 1847 (Cue, 2004).

Hasta aquí los comentarios sobre la etapa de la historia constitucional centralista de México, mencionando sólo algunos aspectos relevantes de los documentos que conformaron esta etapa en nuestra historia.



Referencias

- Alessio Robles, V. (1945). *Coahuila y Texas desde la consumación de la independencia hasta el tratado de paz de Guadalupe Hidalgo*. México: Cultura.
- Arteaga Nava, E. (1999). *Derecho constitucional* (2. ed.). México: Oxford.
- Cue Cânovas, A. (2004). *Liberalismo y Federalismo en México*. México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana.
- Lassalle, F. (2004). *¿Qué es una constitución?* (11 ed.). México: Coyoacán.
- Maldonado Ojeda, L. E. (2001). La Asamblea Departamental de México 1836-1846. En *Asamblea Legislativa del Distrito Federal II Legislatura* (Ed.), (pp. 241). México.
- Pantoja Morán, D. (2005). El supremo poder conservador el diseño institucional en las primeras constituciones mexicanas. México: El Colegio de México/El Colegio de Michoacán.
- Rosas, A., y Villalpando César J. M. (2001). *Los presidentes de México (1821-2001)*. México: Planeta.
- Secretaría de Gobernación (2006). *Antecedentes Históricos y Constituciones Políticas de los Estados Unidos Mexicanos*. Art. 7 de la Primera Ley Constitucional. En *Gobierno de México* (Ed.). México D.F.
- Sordo Cedeño, R. (1993). *El congreso en la primera república centralista*. México: El Colegio de México e Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Tena Ramírez, F. (2002). *Leyes fundamentales de México 1808-2002* (23a ed.). México: Porrúa.
- Tena Ramírez, F. (2003). *Derecho constitucional mexicano* (35a ed.). México: Porrúa.



Pérdidas y Vejez

Armando Rivera-Ledesma (Universidad de Londres) y María Montero-López Lena (Universidad Nacional Autónoma de México)

Resumen

Parece existir común acuerdo entre los distintos investigadores en gerontología con respecto a que la Vejez es la etapa de la vida en que cabe esperar la ocurrencia de una cascada de pérdidas hacia la cual el Adulto Mayor deberá desplegar sus recursos adaptativos; se trata de pérdidas que difícilmente encontrarán un sustituto posible. En este trabajo, a dicha cascada de pérdidas se le designa con el constructo de Estructura de pérdidas, que puede ser definido como un conjunto de objetos significativos (susceptibles de ser agrupados en diferentes clases de pérdidas [bienes, seres queridos, etc.]), percibidos bajo amenaza de ser perdidos, efectivamente perdidos (Lazarus, 1976) o cuya pertenencia (Boss, 2001) es insegura o ambigua (concebibles como tipos de pérdidas), en una etapa determinada de la vida, y cuya influencia continúa definiendo cogniciones, afectos y conductas ante ella (Rivera-Ledesma y Montero-López Lena, 2009). Con base en esta definición se desarrolló la Escala de Estructura de Pérdidas cuyas cualidades psicométricas parecen recomendar su uso en investigaciones que busquen evaluar el mundo afectivo del Adulto Mayor mexicano.

Palabras clave: pérdidas, adultez Mayor, vejez.

Introducción

La presente investigación forma parte de un proyecto interinstitucional entre la Universidad de Londres y la Universidad Nacional Autónoma de México, en el que el objetivo principal fue conocer mejor la adaptación del Adulto Mayor mexicano al proceso de envejecimiento y en especial, la evaluación del papel que juegan las pérdidas de la vida en dicho proceso; parte de estos resultados serán publicados en breve (Rivera-Ledesma y Montero-López Lena, 2009).



Desde Lazarus (1976) se ha reconocido la existencia potencial de un conflicto entre los recursos adaptativos de una persona y las demandas que la realidad le impone, favoreciendo en una parte importante de casos la oportunidad de ocurrencia de una pérdida, por lo general asumida como recurso adaptativo por el sujeto. Todo recurso (desde el dinero, objetos, lugares, seres queridos, etc., hasta sentimientos como la auto-estima), es adaptativo en la medida en que nos permite contar con él para hacer frente a las exigencias del medio ambiente. Usualmente, cuando somos privados de tales recursos experimentamos dolor afectivo (distrés psicológico).

Evidentemente, la Vejez es una época ampliamente reconocida por la alta incidencia de pérdidas importantes, profundas e irreparables (Baltes, 1987; Bar-tur y Levy-Shift, 2000), con un amplio potencial para poner en juego una importante fuente de estrés (Koenig, Smiley y González, 1988; Blazer, 2000), con capacidad suficiente para vulnerar el balance adaptativo del Adulto Mayor. Tales pérdidas tienen que ver básicamente con el cuerpo y lo que este implica (enfermedades, cambios asociados al envejecimiento, disfuncionalidad, etc.); con relaciones objetales perdidas (cónyuge, hijos, hermanos, etc.); el rol productivo que caracterizó la vida del Adulto Mayor y que quizá ya no le identifica ante el otro como ser útil para los demás. En otro orden está la pérdida del contexto sociocultural en que se vivió, y que a veces nos deja una cierta sensación de "no correspondencia", de "desanclaje" del mundo. Está también la pérdida de la propia identidad; la irrenunciable necesidad de reescribir el propio ser. La experiencia de pérdida es parte de la vida misma; de nuestro desarrollo humano. (Rosenblatt, 1993). Cada Adulto Mayor afrontará pérdidas siguiendo su propio y singular itinerario; cada pérdida dolerá diferencialmente, tanto con respecto a las que ha vivido, como a las que han vivido los otros. A estas pérdidas, a este conjunto de pérdidas, le llamaremos aquí Estructura de Pérdidas.

Definimos la estructura de pérdidas como el conjunto de objetos significativos (susceptibles de ser agrupados en diferentes clases de pérdidas [bienes, seres queridos, etc.]), percibidos bajo amenaza de ser perdidos, efectivamente perdidos (Lazarus, 1976) o cuya pertenencia (Boss, 2001) es insegura o ambigua (concebibles como tipos de pérdidas), en una etapa determinada de la vida, y cuya influencia continúa definiendo cogniciones, afectos y conductas ante



ella (Rivera-Ledesma y Montero-López Lena, 2009).

Mahler (1968), Blos (1967) y Colarusso (1997) señalaron que cada etapa de la existencia puede implicar diferentes constelaciones de pérdidas. En la Vejez, la estructura de pérdidas parece generar una nueva condición existencial: la Gran Pérdida, es decir el significado último de esas pérdidas que en conjunto parece anunciar la imposibilidad de sustituir lo perdido; el fin; la muerte. La Gran Pérdida es el preludio del adiós.

Las pérdidas generan distress psicológico. La frustración derivada de una pérdida significativa (Koenig, Larson y Mathews, 1996), puede generar depresión (Müller-Spahn y Hock, 1994; Kanowski, 1994); fracasos repetidos por lo general desarrollan sentimientos de desesperanza (cf. Nunn, Lewin, Walton y Carr, 1996); la pérdida de objetos que nos brindaban el afecto vital para la existencia suele derivar en soledad (Montero, 1999). La amenaza de pérdida parece generar ansiedad, ansiedad ante el envejecimiento (Lasher y Faulkender, 1993) y/o ansiedad ante la muerte (Hoelter, 1979; Lester (1990). Los sentimientos de indefensión y la vulnerabilidad física combinados con ansiedad y depresión parecen generar padecimientos psicosomáticos. Podría decirse que detrás de cada herida, hay una pérdida.

Ai (2000) ha destacado:

La conciencia de la finitud de la vida humana y de las limitaciones de las propias capacidades pueden poner el camino para un nuevo viaje. Para este viaje, las personas necesitan ser capaces de explorar y reconstruir un nuevo sentido de la vida ante la presencia de la adversidad y la reducción de la capacidad. El Adulto mayor tiene una importante necesidad de aprender cómo aceptar y afrontar el dolor, la dependencia, y la reducción de su sentido personal de poder, con coraje y gratitud.... este nuevo viaje, si es tomado con estrategias apropiadas de afrontamiento, traerá un desarrollo espiritual personal y un sentido de orgullo y realización (Ai, 2000, pp. 12-13).



La Escala de Estructura de Pérdidas

Con base en lo dicho anteriormente se desarrolló una escala cuyo objetivo fue medir los tipos y clases de pérdidas presentes en la Adultez Mayor. Importantes aspectos metodológicos vinculados a su desarrollo y validación, así como la versión definitiva de la escala con instrucciones para su aplicación han sido descritos con todo detalle en otro trabajo (Rivera-Ledesma y Montero-López Lena, 2009). La escala en su versión final quedó compuesta por 36 ítems distribuidos en 9 clases de pérdidas: Recursos económicos, Hijos, Sentido de la vida, Salud, Seguridad en sí mismo y ser útil, El mundo que conocí, Pareja afectiva, Amor de Dios y la confianza en Él, Compañeros de trabajo. El formato de respuesta se dispuso en una escala Likert con 3 opciones: “No” = No pérdida, “A veces creo que sí, a veces creo que no” = Pérdida ambigua y “Sí” = Pérdida consumada, con valores de 1, 2 y 3 respectivamente. Se llegó a la puntuación total natural sumando los puntajes elegidos para cada reactivo.

Para el proceso de validación se utilizaron varias escalas de desajuste psicológico:

Escala de Depresión del Centro de Estudios Epidemiológicos (CES-D, Radloff, 1977; Medina-Mora, Rascón, Tapia, Mariño, Juárez, Villatoro, Caraveo, y Gómez, 1992). Inventario de Ansiedad de Beck (BAI; Beck, Epstein, Brown y Steer, 1988). Escala HOPES, Hunter Opinions and Personal Expectations Scale (HOPES; Nunn, Lewin, Walton y Carr, 1996). WHOQoL- Brief. The World Health Organization Quality of Life Assessment, Brief. (WHOQOL-Group, 1996; 1997; 1998, citados por González-Celis y Sánchez-Sosa, 2002). La Sub-escala de Enfermedad percibida forma parte de la escala de calidad de Vida WHOQoL- Brief, adaptada para su uso en Adultos Mayores mexicanos por González-Celis y Sánchez-Sosa, (2005). Inventario Multifacético de Soledad, IMSOL, Sub-escala de Carencia de Bienestar Emocional, (Montero-López Lena, 1999, 2000). Escala de Ansiedad ante el Envejecimiento (EAE; Lasher y Faulkender, 1993).

La Escala de Estructura de Pérdidas, (EEP) obtuvo una estructura factorial compuesta de 9 factores que en conjunto incluyeron 36 reactivos con una consistencia interna general de .91 que explicó el 67.4% de la varianza. La puntuación total de la EEP se asoció positivamente



con las variables de desajuste psicológico (entre $r=.50$ y $r=.66$; $p<.01$; excepto con la Escala de Ansiedad ante el Envejecimiento). La frecuencia de "No pérdidas" por su parte se asoció negativamente con el desajuste. (v.gr. depresión, $r=-.70$, $p<.01$; soledad, $r=-.68$, $p<.01$). La frecuencia de pérdidas ambiguas correlacionó positivamente con asociaciones superiores a $r=.40$ con Depresión, Soledad, Ansiedad y Ansiedad ante el envejecimiento, en tanto la frecuencia de pérdidas consumadas correlacionó directa y significativamente con Soledad, Depresión y Enfermedad percibida.

Por otro lado, las 9 clases de pérdidas lograron predecir satisfactoriamente (con R^2 Ajustada mayores a .40 con $p<.000$), la Depresión, la Enfermedad percibida y la Soledad, así como la Ansiedad y la Desesperanza (R^2 Ajustada mayores a .300 con $p<.000$). Finalmente, la escala fue capaz de discriminar adecuada y significativamente entre sujetos con altos y bajos niveles de desajuste psicológico.

Conclusión

La Escala de Estructura de Pérdidas parece ser un instrumento útil en la evaluación del desajuste psicológico del Adulto Mayor. Se trata de un instrumento desarrollado en sujetos mexicanos con buenas cualidades psicométricas que ha aportado evidencia acerca del constructo de Estructura de Pérdidas. Futuras investigaciones podrían explorar la relación entre cada clase y tipo de pérdidas y el distrés psicológico asociado a ellas referido por el sujeto.

La presente investigación representa un esfuerzo interinstitucional por coadyuvar a la comprensión de la realidad afectiva de nuestra Adultez Mayor mexicana.

Referencias

- Ai, A.L. (2000), Spiritual well-being, spiritual growth, and spiritual care for the aged: a cross-faith and interdisciplinary effort, *Journal of Religious Gerontology*, 11(2), 3-28.
- Baltes, M.M. (1987), Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth



and decline, *Development Psychology*, 23: 5, 611-626.

Bar-Tur L. y Levy-Shiff, R. (2000), Coping with losses and past trauma in old age: the separation-individuation perspective, *Journal of Personal & Interpersonal Loss*, 5:(2/3)263, 19 p.

Beck, A.T., Epstein, N., Brown, G., & Steer R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 56(6), 893-897.

Blos, P. (1967), The second individuation process of adolescence. *Psychoanalytic study of the Child*, 14, 113-121.

Boss, P. (2001), *La pérdida ambigua*, Barcelona: Gedisa.

Colarusso, CA, (1997), Separation-Individuation processes in middle adulthood. En S. Akhtar y S. Kramer (Eds.) *The seasons of life: Separation-Individuation perspectives* (pp. 75-94), Northvale, NJ: Jason Aronson.

González-Celis, R.A.L. y Sánchez-Sosa J.J., (2002), *Efectos de Intervención de un Programa de Promoción a la Salud sobre la Calidad de Vida en Ancianos*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

González-Celis, R. A. L. (2005). ¿Cómo mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo de los ancianos? En: L. Carduño, B. Salinas & M. Rojas (Coord.). *Calidad de Vida y Bienestar Subjetivo en México*. México: Plaza y Valdés. UDLA-Puebla. Cap. 10, p. 259-294.

Hoelter, J.W., (1979), Multidimensional treatment of fear of death, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 996-999.

Kanowski, S., (1994), Age-dependent epidemiology of depression, *Gerontology*, 40 (suppl. 1):1-4.

Koenig, H.G., Larson, D.B., Matthews, D.A., (1996), Religion and psychotherapy with older adults, *Journal of Geriatric Psychiatry*, 29 (2), 155-184.

Koenig, H.G., Smiley, M., González, J.A.P., (1988), *Religion Health and Aging: A review and theoretical Integration*. Greenwood Press, Westport, CT.

Lasher K.P., Faulkender P.J., (1993), Measurement of aging anxiety: development of the Anxiety about Aging Scale, *International Journal of Aging and Human Development*, Vol 37 (4) 247-259.

Lazarus, R.S. (1976), *Patterns of adjustment*, Third edition, McGraw-Hill Book Company, New York.

Lester D. (1990), The Collett - Lester fear of death scale: the original version and revision, *Death Studies*, 14, 451-468.

Mahler, M.S., (1968), *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*. New York: International University Press.

Medina-Mora, M., Rascón, M.L., Tapia, R., Mariño, M.C., Juárez, F., Villatoro, J., Caraveo, J. y Gómez, M. (1992). Trastornos emocionales en población urbana mexicana: resultados de un estudio nacional. *Anales del Instituto Mexicano de Psiquiatría*.

Montero y López Lena, M., (1999), *Inventario Multifacético de Soledad*, Tesis Doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

Müller-Spahn, F. y Hock, C., (1994), Clinical presentation of depression in the elderly, *Gerontology*, 40 (suppl. 1):10-14.

Nunn, K., Lewin, T.J., Walton, J.M., Carr V.J., (1996), The construction and characteristics of an instrument to measure personal hopefulness, *Psychological Medicine*, 26:531-545.

Radloff, L.S., (1977), The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population, *Applies Psychological Measurement*, 1(3):385-401.

Rivera-Ledesma, A. y Montero-López Lena, M. (2009). *Escala de estructura de pérdidas en la Adultez Mayor* en González-Celis, R.A.L. (Coord), *Evaluación en Psicogerontología*, México: Manual Moderno. En prensa.



Rosenblatt, (1993), Grief: the social context of private feelings, en Stroebe, M.S., Stroebe, W, y Hansson, R.O. (Eds.), Handbook of bereavement, New York: Cambridge University Press, 102-111.

Liderazgo docente en el aula

Ramón Castillo Ocampo (Universidad La Salle Cuernavaca)

Resumen

Se describen ejes de tensión en la ecuación y el sentido del término liderazgo. Posteriormente se elabora sobre el liderazgo del docente en el aula. A continuación se describe el empleo que se hace del término en el contexto de las organizaciones y en particular del modelo de liderazgo transformacional. Posteriormente se elabora sobre la importancia del liderazgo docente, el liderazgo transformacional en el aula y su impacto en la formación académica y social de los estudiantes.

Palabras clave: liderazgo docente, liderazgo transformacional, constructivismo.

Introducción

Las metas y objetivos de la educación formal se modifican para responder a las demandas sociales emergentes y del concepto de sociedad. Otros factores que ejercen una exigencia adicional a los sistemas educativos son: las fuentes de financiamiento, las tendencias de acreditación, certificación y aseguramiento de la calidad.



Existe un intenso debate sobre las estrategias que conducirán a las metas educativas. Dos modelos que se contrastan son: transmisión-recepción y constructivismo (Gil Pérez y Guzmán Ozámiz, 1993). Cada modelo tiene implicaciones en el modelo instruccional y en su operación. En consecuencia, se demanda una diferente mezcla de actitudes, destrezas y habilidades de todos los actores (estudiantes, docentes, ayudantes de docencia, administradores educativos, padres de familia) en los procesos para promover el crecimiento personal y organizacional en su contexto.

Del devenir de la práctica, los docentes modifican su concepción sobre lo que ellos deben realizar para tener éxito en el proceso educativo. Pueden considerar que un solo rasgo es el indispensable o el más importante. Por ejemplo, el dominio pleno de la disciplina o las técnicas didácticas, o bien el desarrollar una relación personal armónica. El tiempo revela que todos estos rasgos abonan a un adecuado desempeño pero que la tarea educativa es compleja.

Independientemente del modelo de enseñanza-aprendizaje, al considerar el trabajo en el aula como un proceso social, un rasgo más que debe evidenciarse es el liderazgo. Los docentes requieren más que sus conocimientos del área académica, herramientas tecnológicas y un arsenal de técnicas didácticas para desempeñarse exitosamente en el aula. Ellos deben orientar, guiar, dirigir y mostrar a los estudiantes la relevancia y trascendencia de los estudios que realizan; así como la responsabilidad que adquieren al tener la oportunidad de realizarlos (Andere, 2003). En su quehacer cotidiano los docentes proyectan actitudes, liderazgo, que influyen en la confianza que los estudiantes desarrollan hacia ellos. Esto es un desafío importante sobre todo en el nivel universitario.

Ejes de tensión en la educación

En el ámbito educativo se evidencian al menos tres ejes de tensión:

- * Valores
- * Aprendizaje.
- * Creencias.

Desde el eje de los valores los sujetos confrontan actitudes y creencias hacia el proceso de



aprendizaje y del liderazgo. A su vez, esto deriva en múltiples interrogantes y conflictos:

1. ¿Qué aprender?
2. ¿Cómo aprenderlo?
3. ¿Cuándo debe aprenderse?
4. ¿Quién debe aprender?
5. ¿Quién debe enseñar?
6. ¿Cómo debe enseñarse?
7. ¿Cuándo debe enseñarlo?
8. ¿Quién tiene el liderazgo?
9. ¿Cómo debe ejercerse el liderazgo?
10. ¿Cómo mediar en los conflictos de poder en el aula?

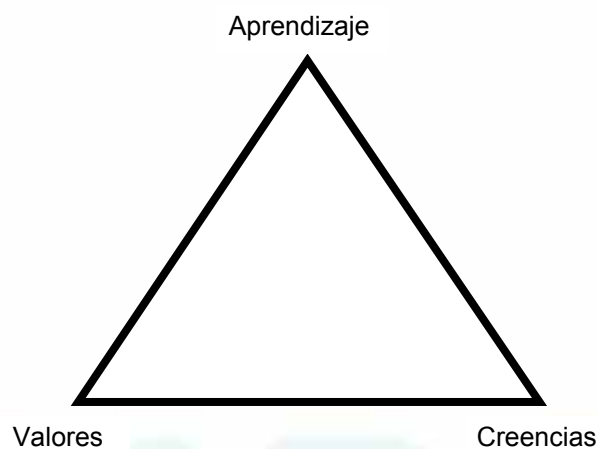
En la década pasada, diversos autores analizaron el rol del docente de frente al siglo XXI. Si bien hay coincidencia de opinión en que su rol debe ser proactivo con mayor interacción con el alumno y centrado en este último, por otra parte, la sociedad "...demanda líderes que no respetan y degrada la profesión docente a un oficio en donde no se reconoce al líder pedagógico y social..." (Mendoza, 2008). Así se agrega un nuevo eje de tensión en el aula.

El liderazgo

Diversas palabras se emplean indiscriminadamente y con tal frecuencia que se vuelven polisémicas o lugar común; incluso su connotación original se desvanece con el tiempo. Una de esas palabras es liderazgo. Referencias a ella son frecuentes en el ambiente político, deportivo o de negocios. Algunas definiciones de liderazgo se refieren al resultado sin importar los medios y procesos para conseguirlo, y en consecuencia ignoran la dimensión del desarrollo humano. Se dice que para Harry Truman, ex-presidente de EU, el líder es un hombre con la habilidad para convencer a otras personas de hacer lo que él no quiere hacer y además lograr que les guste hacerlo.

Es relevante reconocer que las personas tenemos encuentros con el liderazgo desde la familia y posteriormente en el sistema escolar. Los padres son los primeros líderes. A partir de la relación con ellos la persona introyecta valores y actitudes en diversas dimensiones de la vida. La





relación padres-hijos inculca valores, estilos y estrategias, impulsa proyectos y pone límites a la conducta. En el sistema escolar los maestros dirigen a sus alumnos, procurando potencializar sus habilidades que posteriormente serán de ayuda en la elección de una profesión u oficio.

Las organizaciones y los líderes han existido desde la antigüedad (Lussier y Achua, 2007). El liderazgo es un tema investigado desde diversas disciplinas, notablemente desde: la administración, la milicia y la política (Hesselbein, 2007; Hesselbein, Goldsmith y Beckhard, 1996). En el ámbito deportivo y escolar los estudios de liderazgo son menos numerosos que en otras áreas (Bass, 1990; Mateo y Valdano, 1999; Mendoza, 2008); algunos no son rigurosos.

Liderazgo en el aula

En el contexto de las organizaciones la evidencia empírica señala que el liderazgo efectivo requiere que el líder sea digno de confianza y tenga la capacidad de comunicar una visión de hacia dónde debe dirigirse la organización (Lamb y McKee, 2004). Asimismo, un docente debe crear confianza en sus alumnos y tener la capacidad de comunicarles la visión de hacia dónde debe dirigirse el grupo, comunicarles que su esfuerzo y responsabilidad son vitales para lograr los objetivos de aprendizaje. Y que estos objetivos son relevantes para ellos.



El liderazgo es fundamental en las organizaciones en general y en el aula en particular. Sobre el binomio liderazgo-enseñanza es relevante el argumento de Tichy (2003):

El verdadero aprendizaje tiene lugar cuando el líder o maestro invierte tiempo y energía emocional para hacer participar a aquellos que están a su alrededor en un diálogo que produzca un entendimiento mutuo. Los autócratas pueden ordenar que se cumpla algo mediante cierta conducta, pero el desarrollo de una organización de líderes genuinos que continuarán enseñando a otros, exige una entrega seria con la enseñanza (Tichy, 2003, p. 226).

Los conceptos y práctica del liderazgo docente han adquirido relevancia en las dos últimas décadas. Los docentes con mayor frecuencia asumen el liderazgo en el nivel instruccional y en el nivel organizacional. La literatura (York-Barr y Duke, 2004) muestra estudios empíricos y cualitativos que describen las dimensiones de la práctica del liderazgo docente así como sus características y las condiciones que desafían tal liderazgo. York-Barr y Duke (2004) señalan que aún es limitado el conocimiento de cómo se desarrolla el liderazgo docente. La construcción del liderazgo docente no está claramente definida, conceptualizada ni operacionalizada. Señalan que debe investigarse la influencia de los docentes en las capacidades de la organización, en la mejora instruccional y profesional y en la mejora del desempeño académico de los estudiantes. Resultados de tales investigaciones tendrán el potencial de avanzar en la práctica del desarrollo docente.

En todos los grupos de trabajo -alumnos y docente- se producen cambios como consecuencia de las diversas fases de desarrollo personal de cada integrante del grupo. El docente que desarrolla la capacidad de adecuarse a los alumnos en cada circunstancia incrementa la posibilidad de éxito del grupo.

Modelos de liderazgo y liderazgo transformacional

Liderazgo es el término que se ha traducido del inglés leadership. El término en inglés evoca la capacidad de ser un vehículo (ship) para dirigir, guiar o conducir (to lead) a un pretendido destino.



Algunos autores consideran que el liderazgo es un proceso social por el cual una persona influye en otros para conseguir un objetivo y dirige la organización de tal manera que exhibe cohesión y coherencia en el desempeño (Lussier y Achua, 2007). Entre los múltiples modelos propuestos destacan siguientes:

- Liderazgo autocrático.
- Liderazgo burocrático.
- Liderazgo narcisista.
- Liderazgo democrático.
- Liderazgo Laissez-faire.
- Liderazgo orientado a las personas.
- Liderazgo orientado a la tarea.
- Liderazgo transaccional.
- Liderazgo situacional.
- Liderazgo transformacional.

El modelo transaccional parte de la premisa de que los miembros del grupo, al momento de aceptar el trabajo, tácitamente están de acuerdo en seguir totalmente al líder. La transacción se establece a partir del pago que los miembros reciben por su esfuerzo y cumplimiento en las tareas. Si los integrantes del grupo incumplen las normas de trabajo establecidas, el líder tiene la autoridad para penalizarlos. Bajo este modelo los miembros del grupo carecen de espacio para mejorar sus condiciones de trabajo. Son los objetivos del líder los que son promovidos ante el grupo. Así el modelo de liderazgo transaccional se convierte en una manera de gestionar más que un estilo de guiar al grupo.

Blanchard y Hersey (1996) establecen que el modelo de liderazgo situacional ha sufrido una importante evolución y actualmente tiene un amplio uso en las organizaciones. En este modelo el líder:

- 👑 Dirige (leading).



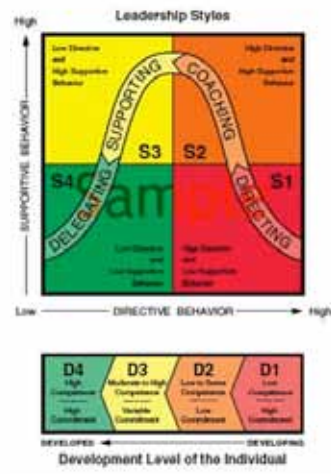
- ☛ Asesora (couching).
- ☛ Apoya (supporting).
- ☛ Delega (empowering).

A partir de:

- ☛ Las habilidades y experiencia de los miembros del grupo.
- ☛ La madurez de los miembros del grupo.
- ☛ El tipo de tarea (rutinario, creativo, nuevo).
- ☛ El ambiente organizacional (estable, en cambio continuo, conservador, de alto riesgo).

La intensidad de cada una de las funciones del líder (dirección, asesoramiento, apoyo, delegación de tareas) varía a partir de la madurez de los integrantes del grupo. Esquemáticamente se representa esto en la figura 1.

Figura 1 Modelo de Liderazgo Situacional de Ken Blanchard.



Otros autores postulan que en las organizaciones el responsable del grupo debe aprender a ser un líder transformacional. Un líder que inspire a otros a desempeñarse por el bien de la organi-



zación (Bromley y Kirschner-Bromley, 2007). Bass (1990) propone la transición del modelo de liderazgo transaccional al liderazgo transformacional. El trabajo de Bass se realizó con oficiales militares, líderes políticos y directivos de empresas. Un líder transformacional motiva e inspira a los miembros del grupo para desempeñar la tarea de manera ética, de tal forma que ellos mismos se transformen en el proceso y tengan un crecimiento personal.

Bass (1990) postula que el líder transformacional debe tener las siguientes actitudes:

- ✿ Ideal e influencia: para merecer el respeto y confianza de los miembros del grupo.
- ✿ Inspiración y motivación: para que los integrantes del grupo den sentido a su esfuerzo y trabajo.
- ✿ Estimulación intelectual: ofrece la oportunidad para que los miembros del grupo presenten propuestas innovadoras que mejoren los resultados.
- ✿ Consideración individual: el líder debe ser empático para estar atento a los logros de los miembros del grupo y a sus necesidades de crecimiento.

Desde este modelo de liderazgo los miembros del grupo son facultados (empowered) por el líder. De esta manera, es el grupo quien adquiere el control y responsabilidad de los procesos. El líder es el facilitador de los procesos.

Liderazgo transformacional en el aula

Un factor de éxito en el desempeño docente es el liderazgo que se ejerza en el proceso educativo. Una alternativa es la sugerida desde el modelo de liderazgo situacional. Sin embargo, consideramos que la propuesta del liderazgo transformacional (Pounder, 2008) ofrece mejores perspectivas en el ámbito educativo.

La noción del liderazgo docente ha transitado por tres etapas que provienen de las experiencias organizacionales; la denominada tercera etapa del liderazgo docente reconoce que los líderes docentes tienen notables características del liderazgo transformacional (Pounder, 2006), además de tener un desempeño notable en el salón de clases. Pounder (2006) analiza la relación entre el liderazgo docente y los conceptos del liderazgo transformacional para



postular que una cuarta etapa del liderazgo docente se gesta. Esta etapa estaría caracterizada por el liderazgo transformacional en el aula y tendría impacto desde el nivel preescolar hasta el nivel universitario.

La teoría del liderazgo transformacional en el aula ha sido evaluada favorablemente (Koh, Steers y Terborg, 1995; Pounder, 2008) y en otros estudios cuestionada (Barker, 2007). Koh et al. (1995) examinaron el impacto del comportamiento del liderazgo transformacional desarrollado por los directores de 89 escuelas en Singapur. Los autores del estudio indican que el liderazgo transformacional tiene un efecto significativo de predicción en compromiso organizacional, comportamiento ciudadano y satisfacción de los docentes con el liderazgo del director. Adicionalmente se encontró que este modelo de liderazgo tiene un efecto positivo en el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, en Inglaterra, Barker (2007) realizó un estudio de caso cualitativo que desafía la hipótesis de que los líderes transformacionales impactan significativamente en el desempeño académico de los estudiantes. Por otra parte, los resultados de Pounder (2008) indican que docentes que proyectan características del liderazgo transformacional en el aula tienen una significativa influencia positiva en los estudiantes sobre la percepción de la dinámica de las clases. Tres indicadores del cambio de comportamiento de los alumnos son: esfuerzo adicional, efectividad y satisfacción.

La formación integral -académica y ciudadana- de los alumnos es uno de los resultados esperados del proceso educativo. El liderazgo transformacional de docentes y directivos es un recurso que posibilita el logro de tal aspiración.

Conclusión

Las escuelas y universidades se diferencian notablemente de otras organizaciones en particular porque los docentes operan en el aula de manera independiente. Ellos desarrollan sus propios métodos y tácticas, si bien siguen un currículum específico. Los docentes tienen ideas y creencias firmemente establecidas sobre “cómo deben hacerse las cosas”. Una alternativa para



promover el cambio es facultar (empower) a los docentes en la toma de decisiones. Es decir desde la administración académica actuar con un liderazgo transformacional. El propósito es crear un mayor compromiso hacia el logro de los objetivos académicos y promover el crecimiento personal de los docentes.

Desde la anterior perspectiva, el liderazgo transformacional del docente en el aula es una posibilidad de estímulo a los alumnos para que ellos asuman el control y la responsabilidad del aprendizaje. Lo anterior está en armonía con las propuestas del constructivismo (Coll, 1996; Gil Pérez y Guzmán Ozámiz, 1993) y con el papel que se espera que docentes y alumnos asuman.

Referencias

- Andere, E. (2003). *La Educación en México: un fracaso monumental*. Temas de hoy. México: Planeta.
- Barker, B. (2007). The leadership paradox: Can school leaders transform student outcomes? *School Effectiveness & School Improvement*, 18(1), 21-43.
- Bass, B. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Blanchard, K. y Hersey, P. (1996). Great ideas revisited. *Training & Development*, 50(1), 42-47.
- Bromley, H.R. y Kirschner-Bromley, V.A. (2007). Are You a Transformational Leader? *The Physician Executive*, (Nov-Dic), 54-57.
- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de Psicología*. Recuperado el 17 de septiembre de 2009, en: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/viewArticle/61321/0>.
- Gil Pérez, D. y Guzmán Ozámiz, M. (1993). Enseñanza de las Ciencias y la Matemática - Tendencias e Innovaciones. Recuperado el 16 de septiembre de 2009, en <http://www.oei.es/oeivirt/ciencias.htm>.
- Hesselbein, F. (2007). *De Líder a Líder* (1ª ed.). Ediciones Granica.
- Hesselbein, F., Goldsmith, M. y Beckhard, R. (Eds.). (1996). *El Líder del Futuro*. Ediciones DEUSTO, S.A.
- Koh, W.L., Steers, R. M. y Terborg, J.R. (1995). The Effects of Transformational Leadership on Teacher Attitudes and Student Performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Lamb, L.F. y McKee, K.B. (2004). *Applied Public Relations: Cases in Stakeholder Management*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lussier, R. N., y Achua, C. (2007). *Liderazgo, teoría, aplicación y desarrollo de habilidades* (2ª ed.). CENGAGE LEARNING.
- Mateo, J. y Valdano, J. (1999). *Liderazgo -claves para formar equipos en la empresa y en el deporte-*. México: El País - Aguilar.



Mendoza, N. (2008). Liderazgo en el aula <<Educación y docencia>>. Recuperado el 16 de septiembre de 2009, en: <http://educacionydocencia.com/2007/09/13/liderazgo-en-el-aula/>.

Pounder, J.S. (2008). Transformational leadership: practicing what we teach in the management classroom. *Journal of Education for Business*, (Sept-Dec), 2-5.

Pounder, J.S. (2006). Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545.

Tichy, N. (2003). Líderes en acción. México: Compañía Editorial Continental, S.A.

York-Barr, J. y Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.



Modelo para la formación de tutores universitarios

María Isabel Beltrán Lerín (Universidad del Valle de Puebla)

Resumen

Cada época ha exigido algo diferente del profesional que tiene la misión de formar a los nuevos ciudadanos. El educador responde a los proyectos de su nación, país y al contexto mundial en general; su propio proceso formativo ha transitado por las formas instructivas y de adiestramiento más sencillas hasta el actual modelo de formación en competencias.

Los especialistas, instituciones, organismos y los propios profesores reconocen en su formación y superación profesional, la falta de concordancia con las necesidades de atención y características de los sujetos a quienes deben formar de manera correcta y eficiente; identifican asimismo las necesidades emocionales psicológicas afectivas de los estudiantes universitarios situados en las sociedades informatizadas. Se manifiestan con claridad dimensiones ya conocidas en el proceso de formación universitaria: la orientación y el acompañamiento como parte de la labor del profesorado. Entonces los educadores miran hacia atrás, buscando la forma, el medio, canal o instrumento útil para la atención del estudiante como persona y reconocen un viejo sistema de atención que permitió el fortalecimiento y desarrollo de los centros universitarios en sus inicios y que ofrece a lo largo de la historia ejemplos exitosos de su aplicación: la Tutoría.

En la Universidad del Valle de Puebla el compromiso de formación universitaria es una constante en sus acciones, muestra de ello es el Modelo de Formación Tutorial diseñado como parte del Modelo Educativo que busca fortalecer las competencias del Profesor- Tutor Universitario. Palabras clave: tutorialidad, profesor- tutor, formación docente.



Introducción

En el desarrollo histórico de la humanidad se gestan manifestaciones de carácter social, económico, político, ideológico y cultural; todas responden a las necesidades de desarrollo, al progreso social y a la visión de los involucrados.

Estas manifestaciones requieren medios y canales de operación y ejecución para su manifestación, de ahí el surgimiento de las Instituciones y la conservación de la misión de transmitir modelos, valores, ideologías, así como mecanismos, tecnologías e instrumentos para alcanzar los objetivos definidos socialmente en cada momento histórico. De lo anterior deriva la propia función de instituciones tales como la familia, las iglesias y las escuelas, entre otras, las que desempeñan la función de educar; en algunas ocasiones de manera exitosa y en otras con fracasos, pero no deja de aceptarse que su existencia es fundamental.

Sin embargo, la educación es uno de los tantos procesos de la vida social, se desarrolla en interacción con ellos, porque el hecho "educar", entendido como sinónimo de enseñanza, ha limitado la expresión a uno de sus componentes y por tanto se ha insistido en la aceptación de que la enseñanza es igual a la transmisión de conocimientos y no a un proceso complejo que implica la relación entre diversos aspectos, que en su dinámica ofrecen la posibilidad de lograr la formación, la superación y la propia transformación de los sujetos, tanto en su carácter individual como social.

Como ya se ha indicado, la educación como proceso implica factores y componentes diversos, su desarrollo involucra a muchos sujetos, pero fundamentalmente es históricamente reconocible y aceptable el binomio de contrarios que son el profesor y el estudiante; es condición la existencia del uno para la existencia del otro, lo que ha posibilitado tanto el estudio de unos como de otros desde diversas perspectivas, entre ellas la psicológica, sociológica, pedagógica y didáctica, permitiendo observarles como sujetos de conocimiento y de transformación.

Aunque es indudable la necesaria presencia de ambos sujetos, el desarrollo del proceso edu-



cativo otorga singular posición a los profesores, puesto que son en definitiva los encargados de determinar las necesidades y objetivos, diseñar los procesos e instrumentos a fin de ejecutar el proceso denominado educar; por lo que es de vital importancia conocer quiénes son los profesores, por qué y para qué son profesores, cómo se apropian de la cultura y cómo logran su transmisión, cuáles son sus necesidades subjetivas y objetivas, cómo se forman a sí mismos, entre lo más importante, puesto que queda claro que son sujetos sociales y que sus funciones o acciones responden a características de la sociedad y época a la que pertenecen. Pero al tener en cuenta que el cambio social e histórico es una constante, entonces los cambios en las necesidades de los profesores deben ser a la par de éste, por lo que en la manifestación entre lo que se es y lo que se debería ser se abre la oportunidad de expresar las necesidades de adecuación, actualización o superación para las nuevas exigencias sociales que deben afrontar en su actividad profesional.

A partir de la década de los ochenta, las crisis financieras, los cambios estructurales en los modelos políticos y el malestar social a nivel mundial, entre otros aspectos, permitieron la aparición de un nuevo modelo que dota de poder al conocimiento, a la información, obligando a reconocer la necesidad de nuevos tipos y formas de acceso al conocimiento mismo y por tanto, qué sujetos puedan acceder, crear y dominar el nuevo entorno; esto obliga a los educadores a reconsiderar sus respuestas ante las demandas sociales que se presentan frente al sistema educativo.

En su búsqueda deben considerar al sujeto actual, inmerso en la dinámica de la época, con cambios radicales en las formas organizativas familiares y sociales, con procesos de mediaciones controladas y sin control, con ejercicios de libertades sin precedentes, miles de oportunidades de desempeño, pero no por ello de empleo, con posibilidades incontables de acceso a la información y de relación con miembros de otras culturas e ideologías, fuertes debilidades en el desarrollo de habilidades del pensamiento y una gran sensación de malestar ante el incierto futuro económico, político, social y ambiental.



En México la necesidad de formación del profesorado para las sociedades del conocimiento, es una realidad tanto en el sector público como en el privado, de acuerdo con los estudios de Cantú (1986); en el panorama de la formación docente, los maestros de las instituciones de educación superior conforman un grupo de estructura no homogénea y además no logran cubrir los objetivos de la política educativa nacional en cuanto a cobertura y formación, lo que ha posibilitado la “oportunidad” a profesionales de las diversas áreas del conocimiento: humanidades, biológicas, ingenierías y demás, a integrarse a la docencia en todos los niveles educativos pero particularmente en el nivel superior; oportunidad asociada a los niveles crecientes de desempleo en el país desde los años setenta.

De lo anterior se resume que los profesores universitarios presentan carencias pedagógicas y didácticas que se satisfacen a través de la capacitación docente en forma de diplomados, especialidades, maestrías y doctorados. Se pretende proporcionar a los profesores las condiciones e instrumentos necesarios para su desarrollo profesional orientado a la atención de los estudiantes, que es el motivo de su formación.

En este panorama, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) ha reconocido la existencia de las nuevas exigencias sociales fundamentales para el desarrollo económico de los países, la educación y la investigación son consideradas medulares para ello (ANUIES, 2001). En los últimos años se mencionan los desafíos y dificultades de la educación universitaria como múltiples y diversos, pero con énfasis en la atención de los estudiantes y no sólo en su dimensión intelectual (Barnet, 2002).

Los profesores reconocen un viejo sistema de atención que permitió el fortalecimiento y desarrollo de los centros universitarios en sus inicios y que ofrece a lo largo de la historia ejemplos exitosos de su aplicación: la tutoría, entendida como una labor pedagógica encaminada a la tutela, acompañamiento y seguimiento del alumnado, con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se desarrolle en las condiciones más favorables posibles. También es entendida como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecida a los estudiantes como una actividad más de su currículo formativo (BUAP, 2000).



Actualmente diversas instituciones públicas y privadas de nivel superior han incluido la tutoría, algunos la observan como un plan, otros más la entienden como una herramienta, como un dispositivo y otros más cual estrategia para acceder a la calidad educativa cuyos principales objetivos serán erradicar los índices de rezago, abandono y deserción de los estudiantes (Rodríguez, 2002). Se cree que es un área de oportunidad para mejorar las condiciones de aprovechamiento de los estudiantes, ya que permite y propicia su actuación como sujetos actores centrales en el proceso formativo.

En el análisis sobre la incorporación de los programas de tutoría nacionales Alejandra Romo refiere que actualmente la tutoría como plan, programa o instrumento se desarrolla de acuerdo con los recursos de las instituciones que los desarrollan, enfrentando diversos problemas asociados a los de índole financiera, la normatividad y los recursos materiales. Añade que el 53 % de las instituciones estudiadas presentan (con el mayor registro) problemas con los recursos humanos: insuficiente número de profesores para atender el programa, pesada carga laboral para los profesores de tiempo completo, falta de personal para el seguimiento y administración del trabajo tutorial y de los servicios que son demandados por el programa, así como escasez de profesores con experiencia o capacitados para atender el programa (Romo, 2005).

Los resultados del análisis de Romo muestran en las diversas problemáticas de la tutoría la falta de profesores con la formación acorde al ejercicio tutorial. No obstante que se reconoce la orientación, la atención y la labor pedagógico-didáctica como tareas de todo el profesorado, el profesor - tutor como nueva figura en el proceso formativo universitario, tendrá tareas más específicas para desarrollar con su grupo o en la comunicación con los estudiantes y posiblemente sus familias, estas tareas son ahora las necesidades de formación de esta figura emergente, que aunque reconocida en el pasado es prácticamente innovadora en la actual organización universitaria, que busca formar al ciudadano del siglo XXI.

Es también relevante mencionar que la tutoría como modelo de atención para los estudiantes en el entorno nacional e internacional, se ha propuesto y ejercido en dos modalidades bási-



cas: individual y grupal; sin embargo, cabe destacarse que se ha incluido como una actividad, función, modalidad o servicio que brindan o ejercen los profesores, por lo que los aspectos propios para la formación tutorial son parte de los programas existentes para la formación del profesorado en general.

Existen propuestas del cómo deberían ser los tutores en su actuación y que a su vez podrían ser elementos considerados para su formación. En el ámbito internacional, autores como Valiant y Marcelo, universidades españolas como la Complutense, San Diego y la Laguna, así como la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela, lo mismo que Alejandra Romo y Gabriela de la Cruz en el ámbito nacional, han propuesto elementos o características que deberían ser parte de la formación del profesor - tutor como parte del modelo de tutoría. Tampoco se olvida que en el ámbito de la Orientación Educativa se ha incluido a la tutoría como una estrategia de actuación para la colaboración institucional, fundamentalmente en problemas de rezago.

En los últimos cuatro años, el modelo tutorial ANUIES se ha consolidado, al promover la formación del tutor a través de un programa modular que incluye los lineamientos institucionales sobre las condiciones de ingreso, egreso, calendarizaciones y reglamentos para becas, así como la preparación para el uso de la entrevista como elemento básico de la acción tutorial, ordenamiento de la información en histogramas y conocimiento de las áreas de apoyo académico que eviten el rezago y la deserción.

Los esfuerzos de diversos centros de estudio se han basado en el modelo mencionado, pero existe ya en universidades como la Autónoma de Hidalgo y Nuevo León, respectivamente, una expectativa más amplia que incluye en sus modelos de formación de profesores que fungirán como tutores elementos de psicología y sociología de la educación.

La Universidad del Valle de Puebla no es una institución ajena a la problemática descrita anteriormente. En un diagnóstico inicial, se encontraron los siguientes resultados: el equipo tutorial



está conformado por 25 tutores-docentes y 3 estudiantes colaboradores, en total 28 sujetos involucrados de manera directa. Para lograr evidencias, se hizo uso de los métodos y técnicas empíricas como la observación participante para identificar cómo se realiza la tutoría desde la perspectiva de los diferentes sujetos involucrados así como la encuesta, para corroborar las observaciones y obtener datos sobre las necesidades y dificultades que pudieran presentarse en el desarrollo de la tutoría en sí.

Se cuestionó sobre las dificultades que desde la perspectiva como tutores existen para el desempeño tutorial, permitiéndose la libre expresión de los encuestados; sin embargo, el diseño del cuestionario se realizó tomando en consideración los elementos mencionados en la evaluación institucional, desarrollada por la ANUIES, que son metodología, capacitación, planeación y administración, estos datos son los que fundamentan la necesidad de la propuesta.

Los resultados fueron los siguientes: encuestando al 100% de los 25 tutores participantes, el 85% señaló que su desempeño tiene dificultades de tipo administrativo, prácticamente referidos a la organización de los tiempos y espacios. El 43% de los tutores, expresaron tener dificultades con la “forma”, técnicas, métodos que deben saber o conocer para ejercer sus funciones y que les genera incertidumbre sobre su desempeño. El 43 % se refirió a las técnicas y métodos, particularmente en cómo realizar entrevistas y dar respuestas, es decir elementos de comunicación. El 65 % mencionó que su mayor problema está en que no son psicólogos para dar orientaciones a los estudiantes. El 88 % señaló que no encuentra utilidad a la información obtenida de la aplicación de la metodología básica de tutoría.

Se contrastó con los datos obtenidos de los estudiantes, quienes resaltaron la falta de difusión del programa, de espacios y tiempos acordes con los de los tutores, generando tediosa búsqueda y finalmente abandono de la idea de “tener tutor”. De la observación participante se obtuvo la ausencia de la visión del estudiante como persona, manejo inadecuado de información obtenida por la cercanía a los alumnos y su participación en el programa, lo que se podría denominar como ausencia de actitud ética de la función, así como el carente proceso de in-



vestigación pedagógica, de tal forma que aunque existe la metodología y se aplica, el resultado no es utilizado para mejorar los procesos pedagógicos. Por tanto aparece ante sí mismos como inútil.

Considerando los datos de la encuesta, la observación participativa aplicada y el análisis documental, se afirma la existencia de insuficiencias en la formación de los profesores - tutores que son las relacionadas específicamente con el carácter de la tutoría.

Objetivo

Con base en lo expuesto anteriormente, se planteó como problema científico la insuficiencia en el desempeño de los tutores de la Universidad del Valle de Puebla. El objetivo fue la elaboración de un Programa de Formación Tutorial Universitaria para la Universidad del Valle de Puebla; el objeto de estudio fue el proceso de formación de docentes y el campo de acción la Formación Tutorial.

Método

La hipótesis fue declarada en una proposición afirmativa que se expresó en la siguiente forma: "Si se aplica un programa de Formación Tutorial, que incluya las configuraciones científico- investigativo, ética, comunicación asertiva, gestión y diseño de estrategias individuales y grupales, entonces se podrá contribuir a mejorar el desempeño de los tutores".

Para lograr el desarrollo de las tareas, éstas fueron divididas en 3 etapas: etapa facto-perceptible, etapa de elaboración teórica y etapa de aplicación. Para el desarrollo de las diferentes tareas en las etapas mencionadas se utilizaron métodos teóricos generales como el histórico-lógico tendencial, hipotético-deductivo, análisis-síntesis, lógico sistémico-estructural-funcional y holístico-dialéctico.

Para el proceso de la investigación, construcción y revelación de las relaciones dialécticas entre las configuraciones, se recurrió también a métodos empíricos como la medición, la obser-



vación científica, sistemática y participativa, así como técnicas de encuesta y entrevista. Se seleccionó el método estadístico para el análisis y procesamiento de la información recopilada a través de los métodos empíricos, así como el método Delphi o de Criterio de Expertos para la valoración de la factibilidad de los resultados científicos.

El aporte teórico del trabajo de investigación realizado radica en el modelo para la formación de la competencia de tutorialidad en profesores universitarios, mismo que está fundamentado en el estudio del Proceso de Formación Docente Universitaria y la relación dialéctica entre los sistemas y configuraciones del sistema de formación propuesto.

La significación práctica se muestra en el diseño de un programa de formación que permitirá el desarrollo de la competencia deseada y con ello resolver la contradicción planteada en la investigación. La novedad científica se presenta en la revelación de las relaciones dialécticas existentes en el proceso de formación tutorial, entre los subsistemas acción tutorial y competencias tutoriales así como la doble relación dialéctica entre ellas; es decir, una configuración de orden superior, que permite la expresión de la dimensión de la tutorialidad como competencia para los profesores universitarios.

El desarrollo de la tarea permitió develar la existencia de tendencias históricas del proceso de formación docente y de formación tutorial, bajo los siguientes indicadores: modernización de las políticas educativas, cambios en los programas de capacitación docente, papel del docente, su disposición y las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se trató de no omitir la importancia de las instituciones educativas en general; sin embargo, se hizo mayor mención a los atributos de la formación de profesores en el ámbito universitario, considerando los orígenes de dichas instituciones y cuyos modelos son base de los modernos sistemas universitarios. Se han encontrado tres etapas en el desarrollo de la formación de los profesores universitarios y la tutoría: Primera etapa Formación para la transferencia y difusión del conocimiento doctrinario y la cultura; segunda etapa Formación para complejidad de la



vida social y la visión humanística; tercera etapa Formación para la realidad histórica y cuarta etapa Formación para la formación del Ciudadano del Siglo XXI en las Sociedades del Conocimiento.

Resultados

La figura del tutor está supeditada en la educación superior a la construcción de un sistema institucional “obligado” a partir del año 2000, a través de la propuesta metodológica diseñada por la ANUIES; en el año 2003, el propio organismo realizó la evaluación del programa y declaró que sólo el 44.7 % de las IES (Instituciones de Educación Superior) del país afiliadas contaban con ello. La tutoría ha sido definida como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, ofrecido como una actividad más de su currículo formativo, puede ser la palanca que sirva para transformación cualitativa del proceso educativo del nivel superior (Romo, 2005). De acuerdo con la expansión de la tutoría los diversos investigadores han precisado ciertas características o perfiles del tutor y cuáles de éstas deben ser las necesidades de formación de manera particularizada.

Los rasgos que debe tener un buen tutor son: habilidad para escuchar, buena voluntad para dar y recibir, conocimiento de la organización, habilidad para preparar el campo laboral, generosidad y compromiso para nutrir la relación, nivel significativo de conocimientos sobre si mismo, claridad en las metas, honestidad y compromiso con el aprendizaje (Hagevic, 1998).

Se reconoce en el profesor al ser social, miembro de un colectivo, por éste y en éste, quien requiere hoy desarrollar ciertas características establecidas como misión de la educación superior. En la declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de octubre de 1998 para el nivel universitario, se expresa la necesidad de formar profesionales altamente calificados, combinando nivel de conocimientos profundos con alto nivel tecnológico, solidarios y responsables, con capacidad de reconocer los derechos humanos y servir a la comunidad, así como proporcionar educación en todos los niveles incluyendo la formación de profesores. Estas son las exigencias del Nuevo Milenio, características



del Ciudadano del Siglo XXI (UNESCO, 1998).

Estas características son análogas al concepto de desarrollo socio-cultural y cognoscitivo de la perspectiva de Vigotsky, en la cual “los procesos de desarrollo y los procesos educacionales están vinculados, en tanto que el sujeto es miembro de una sociedad y en donde existen los “otros”, quienes interactúan con él para transmitirle la cultura, misma que proporciona el instrumental necesario para modificar su entorno y modificarse a sí mismo” (Hernández y Guzmán, s/f).

Por tanto, el profesor- tutor enfrenta cubrir sus necesidades de formación y superación, alcanzando para sí mismo las exigencias que han sido declaradas para cumplir con los sujetos a quienes él forma. Como sujeto de aprendizaje, busca su superación profesional, para ello se educa, ya que la educación entendida en su sentido más amplio se encuentra estrechamente entrelazada con la cultura y, al mismo tiempo, desempeña un papel rector/transformador en el desarrollo psicológico (influye tanto en los productos como en los procesos de que éste se conforma). Así, la cultura es el entorno hasta cierto punto “natural” en el que se hace posible el hecho educativo y paradójicamente, de modo simultáneo gracias a éste, aquélla tiene su origen, puede duplicarse y sobre todo transformarse.

El paradigma histórico-cultural da una gran importancia al proceso docente-educativo y de formación del profesor, reconociendo que en ella intervienen elementos de carácter psicológico conscientes o inconscientes que le afectan. La comunicación juega un papel esencial en el desarrollo del individuo, pues a través de ella se realiza el perfeccionamiento psíquico del hombre, su enriquecimiento espiritual, así como la formación de su personalidad. Con su ayuda tiene lugar la interacción adecuada entre las personas en el desarrollo de la actividad conjunta, la trasmisión de experiencias, de hábitos, así como la aparición y satisfacción de necesidades espirituales junto con la actividad creadora del maestro (y/o tutor); el proceso formativo se convierte así en la vía para la solución de problemas de tipo pedagógico, para producir nuevas ideas, valores, objetos materiales e inmateriales para el desarrollo de la cultura.

El proceso formativo es situación esencialmente interactiva, bajo la causa de que todo motor



de transformación es la actividad, promoviendo zonas de desarrollo próximo, participando en algunos contenidos instructivos, pero su finalidad atiende más a las habilidades de adaptación, comunicación, desarrollo y uso de instrumentos socio-culturales: los signos y las herramientas. El uso de herramientas y signos (lenguaje, idioma, escritura, medios, etc.) por parte del profesor permitirán, que las expectativas y conocimientos del estudiante, se utilicen para proponer actividades que favorezcan el desarrollo intra e interpersonal (Vigotsky, 1979, citado por Hernández, 1998).

Sin embargo, aunque se plantea la figura del profesor- tutor como un tipo de estudiante “más avanzado”, no se puede olvidar que es también creador de sus propias zonas de desarrollo, se ve en situaciones de interactividad, internaliza a su otro y organiza internamente su conocimiento, recibe los mismos beneficios del proceso de culturalización y sociabilización que el estudiante.

Es necesario visualizar al tutor como un sujeto más en la interactividad del conocimiento, de la realidad social, que reproduce a partir de la autoconciencia que ha formado su personalidad, esa forma particular e individual de relacionarse con el mundo, con noción de si mismo, con motivaciones y creatividad propia, quien ha aceptado el acto creativo de la enseñanza, para potenciar al estudiante y a la sociedad a través de su propia formación.

Las ideas planteadas por la escuela de Vigotsky (Sanz y Corral, s / f) conciben el aprendizaje no sólo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, como un proceso de construcción y reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y sus formas de expresión. Este aprendizaje se produce en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto. Todo lo anterior plantea la posibilidad de que el tutor pueda colaborar al desarrollo del estudiante.

El profesor-tutor como sujeto de su aprendizaje, asume una participación activa y responsable de su propio proceso de formación, sus necesidades de formación son las directamente relacionadas con la acción tutorial. Se habla entonces de métodos activos, que sumados a otros



componentes como la pedagogía, posibilitan la asimilación consciente del conocimiento y establece una nueva relación entre el estudiante y el tutor.

Estas consideraciones son al mismo tiempo las ventajas del enfoque histórico- cultural para el desarrollo de las acciones vinculadas a la tutoría universitaria y también la posibilidad absoluta y clara de ser atribuible a la figura del tutor en su propio proceso formativo, quien como agente pedagógico, impacta la formación de las nuevas generaciones de estudiantes en los aspectos instructivo, educativo y finalmente desarrollador.

La formación del docente debe ver reflejada en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la correcta y adecuada aplicación de las leyes y principios pedagógicos, así como en la didáctica general y particular de las áreas del conocimiento; en suma existe una serie de elementos didácticos y pedagógicos que deben integrarse en la formación docente tutorial, pero la especificidad de la figura que se trata obliga a desentrañar otra serie de habilidades que le permitan realizar el proceso educativo y el matiz desarrollador de la persona del estudiante.

Es trascendente reconocer la percepción del ejercicio docente como parte de la ciencia, por lo que el profesor es sujeto de estudio para sí mismo y otros y puede ofrecer en su práctica los conocimientos y opiniones derivadas de su formación científica. De acuerdo con el Dr. José Ignacio Rivas Flores (2007), en las líneas de cultura y formación del profesorado, la investigación educativa y la investigación acción, permiten focalizar más la descripción de los contextos y rescatar las dimensiones individuales de los actores sociales.

Se trata de una investigación más cualitativa, preocupada por cuestiones relevantes como el género, la etnia, la clase social, las interpretaciones a las normas aceptadas como generales, es decir se pondera la subjetividad. Estas consideraciones son fundamentales para lograr unificar las acciones tutoriales con el plan de estudios formal.

Por otra parte el tutor podrá, a través del uso de la tecnología, diagnosticar problemas y crear



experiencias de aprendizaje, además compartirá la cosmovisión de la sociedad actual para establecer relaciones comunicativas significativas con los jóvenes estudiantes al adquirir nuevos lenguajes icónicos, verbales y gráficos, capacitándose en el lenguaje de la imagen para adquirir seguridad en el uso de los medios informáticos, tomando decisiones respecto al uso de hardware, software y courseware, lo que le proporcionará medios para realizar investigación con los medios y sobre los medios.

La tutoría se ocupa de acompañar a los estudiantes a lo largo de su estancia en las instituciones durante su proceso formativo, específicamente en situaciones que ponen en riesgo su estancia y el logro del objetivo trazado al inicio del proceso. Por ello la atención brindada abarca aspectos educativos-académicos, afectivos, psicológicos y los que derivan de la interacción social de los grupos en y con las instituciones (disponible en: <http://www.orientared.com/>. Recuperado en julio de 2006). Esta apreciación resume la visión del sistema español sobre la tutoría y que ha influenciado a los modelos desarrollados en México y con el que el presente estudio manifiesta su acuerdo.

De lo anterior se desprende la vital importancia que el tutor conozca y sea un positivo gestor de las diferentes actividades y aspectos educativos-académicos derivados de la relación institucional y grupal; se concuerda con las propuestas de Benno Sanders (1995) en su aportación sobre la administración educativa y particularmente la administración en la educación superior en la que plantea que ésta se encuentra inserta en el contexto problemático científico y tecnológico general del continente al que pertenece.

Son también aceptadas las aportaciones de Elmore et. al. (1996) con relación a que se trata de formar a los docentes desde un enfoque integral y con fuerte conocimiento de los colectivos, para crear nuevas conciencias institucionales en las que se expresen acciones en pro de la cuestión de la calidad educativa, la relación entre la gestión educativa y el aprendizaje exitosos, el desarrollo e impacto del trabajo colectivo interdisciplinar y la construcción de culturas escolares solidarias y comprometidas en mejorar los aprendizajes individuales y grupales.



Se persigue atender el sentido de acompañar a los estudiantes, generando estrategias de intervención que fortalezcan su situación académica, personalidad y la dinámica de los grupos. La tutoría como expresión de la dinámica de las relaciones en la institución educativa se relaciona con las dimensiones psicológicas, educativas y sociales del proceso docente educativo.

Se debe estar formado para ofrecer guía, orientación y canalización oportuna y eficiente de acuerdo con las características o necesidades psicológicas y sociales del tutorado. Deben por tanto estar en completa vinculación con las dimensiones de mediación y gestión, puesto que la atención se centra en resolver problemas que pudieran afectar el desarrollo de los estudiantes, sean éstos de carácter académico, social, grupal e incluso institucional o profesional y por tanto, capaz de diseñar y ejecutar estrategias de intervención individual y grupal. Por ejemplo, el papel del tutor en la gestión del conocimiento es poner al alcance de cada estudiante la información que necesita en el momento preciso para que su actividad sea efectiva.

Actualmente el tutor es considerado un especialista con dominio en aspectos del conocimiento que puede orientar una investigación o estudio en una determinada materia. Su instrucción es prácticamente individualizada o dirigida a un mínimo de dos participantes. Además se ha gestado la idea de que la tutoría es una competencia profesional, que articula conocimientos globales, profesionales y experiencias laborales.

En consideración absoluta a la necesidad de reconocer la formación del tutor de manera análoga a la de los estudiantes y sus perfiles de egreso, se propone reconocer la realidad del contexto. Se vive actualmente en la denominada sociedad del conocimiento y la información, con una evidente transformación en los paradigmas, tiempos y espacios, evolucionando de manera inimaginable con el rasgo clave puesto en la información. Existe una nueva cultura académica, que exige la construcción de competencias que demandan desarrollo de habilidades individuales y colectivas en función de la productividad.

Por ello la educación del tutor debe ser sinónimo de formación, de adquisición de actitudes, normas, valores y códigos éticos socialmente aceptados, que le permitan adaptarse al nuevo



entorno y expresar habilidades de pensamiento creativo y resolución de problemas, trabajo en equipo y necesidad de seguir aprendiendo, lo que se denomina consonancia entre los conocimientos, habilidades y valores (Argudín, 2007).

Esta combinación de elementos permite identificar las necesidades hacia las cuales orientará la formación profesional, desprendiéndose la identificación de las competencias profesionales de manera integral, para el establecimiento del perfil de egreso del futuro profesional. Lo que implica una preparación más completa y realista.

Y es precisamente en ese sentido de realidad en que se concede vital importancia al reconocimiento de la sexualidad en el estudiante en sí y para sí, pues no puede pensarse en el desarrollo de una cultura integral que niega la sexualidad. Las aportaciones de Masters y Johnson (1979) sobre el conocimiento de la fisiología, de la endocrinología, y de la función metabólica de la sexualidad humana, permiten a los profesores desarrollar su propia formación de manera integral. Como modelo de intervención, la tutoría exige sistematizar las acciones de la competencia de los tutores en ámbitos pedagógicos, académicos y axiológicos, para proporcionar así el acompañamiento y la guía que el estudiante requiere desde su particularidad. Por tanto se permite develar las siguientes dimensiones, mismas que deben ser consideradas en la formación del profesor- tutor universitario: didáctica y pedagógica, comunicativas asertivas y de dominio de las Técnicas de Investigación y la Comunicación (Tic's), investigativas, éticas, de gestión y psico-sociológicas con perspectiva de género, que develan la contradicción existente entre el carácter general de la formación del tutor universitario y el carácter único de la atención tutorial.

Los diagnósticos realizados permitieron mostrar de manera inicial las insuficiencias en el ejercicio tutorial y posteriormente las causales, revelando que son las relacionadas en el proceso formativo del docente tutor en las dimensiones de comunicación, pedagogía, didáctica, psicología, sociología, axiología así como dirección y gestión educativa.



El estudio teórico permitió develar la importancia de los objetivos y estructura de los diferentes proyectos de formación docente así como su evolución histórica, demarcando la necesidad de comprender la formación de los profesores- tutores, en términos de competencias tan amplias como la diversidad del entorno y como exigencia para desarrollar el proceso docente educativo en su sentido instructivo y formativo; en el que el reconocimiento de las características socio-psicológicas de los estudiantes son fundamentales para alcanzar su propio desarrollo de las competencias profesionales, que son el objetivo de su permanencia en las instituciones universitarias.

La fundamentación del modelo para el desarrollo de la tutorialidad en la formación docente universitaria, se realizó desde la concepción teórica sistémico estructural funcional y el enfoque holístico, para estudiar el objeto mencionado como un todo y para revelar las relaciones existentes entre configuraciones.

Las categorías que se asumen en el proceso de formación docente se integran en un sistema en que se presentan configuraciones y eslabones. De acuerdo con el Dr. Fuentes González (2000), con la primera se identifica aquellas expresiones dinámicas del objeto, de naturaleza objetivo-subjetivo que al relacionarse e interactuar dialécticamente con otras de la misma naturaleza, se constituyen configuraciones de orden mayor. Y los eslabones son complejos estadios o momentos de naturaleza procesal por los que transita el proceso y determina su lógica interna, esto permitirá presentar en el modelo las interacciones entre los diferentes componentes que se proponen para la formación de los tutores como objeto y el objetivo que se plantea que es el desarrollo o formación de la competencia denominada tutorialidad.

En el ámbito europeo, particularmente en España, el desarrollo de la acción tutorial ha ofrecido ya resultado de su ejercicio desde los niveles básicos hasta los superiores. Las aportaciones de Rivas (2007) son un referente teórico, un modelo que se ha traspelado a América y que enfatiza la necesidad del diseño de estrategias para la atención de los estudiantes, sistematizadas en un programa o plan de acción, referentes que sirven de base al presente trabajo para la



concepción general del modelo.

En dicho modelo, las competencias como expresión y necesidades de la formación docente se fundamentan en las propuestas del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (Sanders, 1995; Elmore, 1996; Romo, 2005; Marshall et. al., 1996; Drucker, 1999; Argudín, 2007; Roy, 2001; Beller, 2007; Master y Johnson, 1979 y Lamas, 1990), que posibilitan definir el subsistema de competencias y las configuraciones de orden superior que en él se expresan.

Pero lo fundamental es la destacada relación o interactividad entre el tutor y el estudiante, que permite alcanzar diversos tipos de objetivos, pero sobre todo colaborar al desarrollo de la educación para la vida, aspectos considerados como trascendentes en el modelo que se propone.

El modelo expresa las relaciones entre dos subsistemas: el primero responde a las necesidades de formación del tutor y de los estudiantes que atiende, así como a la atención, orientación, guía y escucha, mientras que el segundo refiere a las competencias tutoriales. Ambos han sido denominados de la siguiente forma:

Sub-Sistema de Acción Tutorial.- compuesto por las configuraciones: necesidades de los tutores, necesidades de los estudiantes, funciones y necesidades y la configuración de atención, escucha y guía.

Sub-Sistema de Competencias Tutoriales.- conformado por las configuraciones relativas al desarrollo de competencias tutoriales: configuración científico investigativas, configuración ética, configuración dirección tutorial, configuración de habilidades de comunicación asertiva y configuración de desarrollo de estrategias individuales y grupales.

La tutorialidad es un concepto de carácter intencional y dinámico, que expresa el poder acercarse al poder ser; expresa la existencia de la búsqueda de ser mejor en su formación propia, expresada en las competencias científico-humanísticas, comunicación creatividad y diseño de



estrategias individuales y grupales para colaborar con los estudiantes en el proceso de educación para la vida.

Lo anterior queda expresado en la figura 1.

Las relaciones esenciales del Modelo de Formación Docente para la Tutorialidad en Profesores Universitarios son las siguientes:

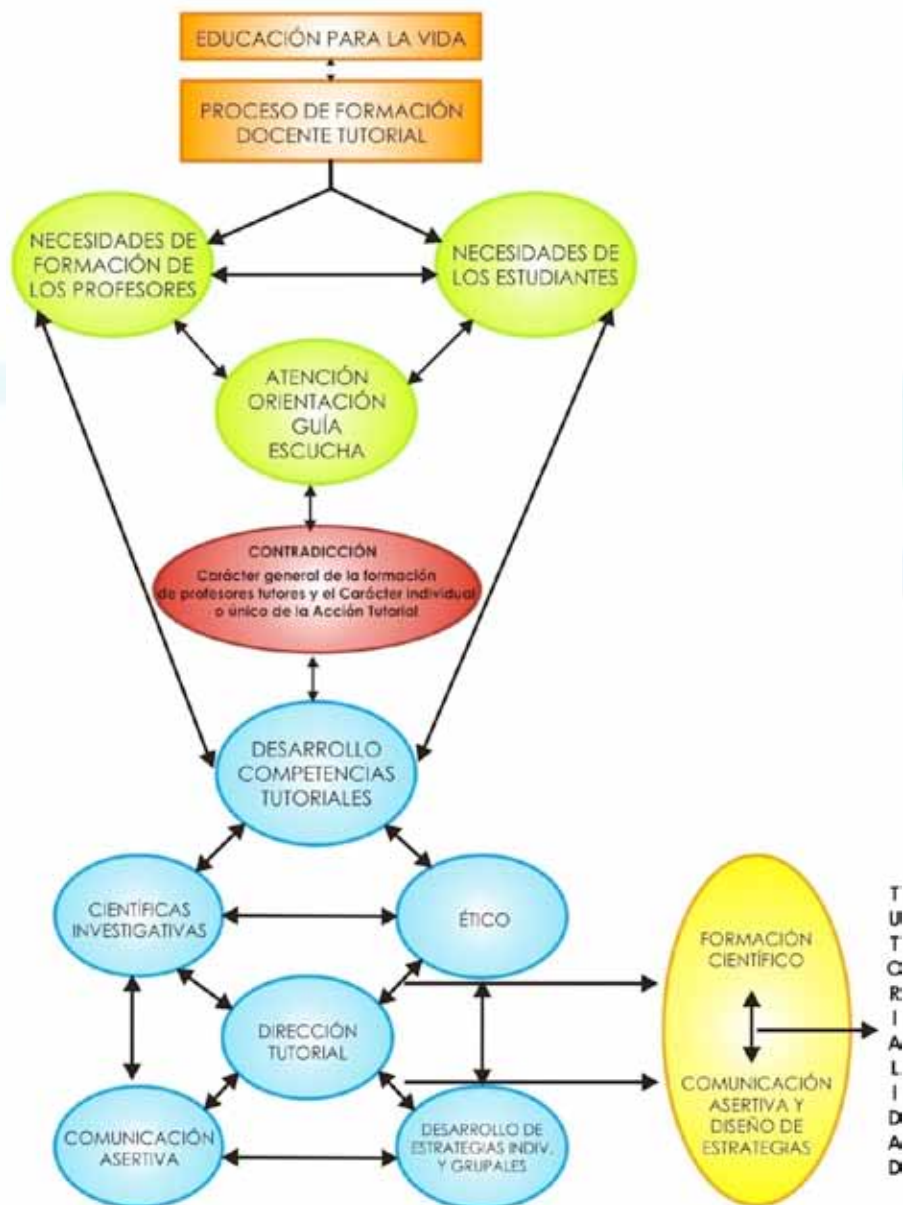
- * Las establecidas entre la educación para la vida, las necesidades de formación de los profesores, las necesidades de atención de los estudiantes.
- * Relaciones entre necesidades de formación de los profesores, las necesidades de atención de los estudiantes y la atención, orientación, guía y escucha.
- * Las establecidas entre las necesidades de formación de los profesores y el desarrollo de las competencias tutoriales.
- * Relaciones entre el desarrollo de las competencias tutoriales, la formación científica- investigativa y la formación ética.
- * Las relaciones esenciales entre las formaciones científico-investigativas, comunicación asertiva y dirección tutorial.
- * Entre la formación científico investigativa, formación ética y la formación en dirección tutorial.
- * Relaciones entre la dirección tutorial, comunicación asertiva y el desarrollo de estrategias individuales y grupales.
- * Relaciones entre la formación ética, la formación para la dirección tutorial y el desarrollo de estrategias individuales y grupales.
- * Entre la formación científica y la comunicación asertiva y diseño de estrategias.

Estas relaciones dinamizadas por la contradicción entre las características de la formación docente de manera general y las necesidades particulares de atención de los estudiantes, permiten que surja la tutorialidad como cualidad esencial.



Figura 1. Modelo de Formación Docente para la Tutorialidad en la Formación Docente Universitaria.

MODELO DE FORMACIÓN DOCENTE PARA LA TUTORIALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA



Con base en lo anterior se diseñó y propuso un programa de formación docente para el desarrollo de la tutorialidad en los profesores- tutores como competencias, en forma de una especialidad académica cuya lógica esencial se entiende como el adecuado desempeño del tutor a partir de su formación expresada en sus modos de actuación, no sólo enfocado al desarrollo de los sistemas del conocimiento con los aspectos didácticos, pedagógicos y gnoseológicos.

El profesor- tutor es también un sujeto que debe expresar en su formación docente para la tutorialidad competencias que le permitan la correcta atención de las necesidades de los estudiantes, en consideración siempre del carácter de sujetos responsables y creativos de sus propias decisiones y formas de actuar , pero que como miembros de la sociedad son partícipes de la dinámica en las relaciones que se manifiestan, algunas de ellas son verdaderos factores de riesgo para el logro de los objetivos de formación académica y su desarrollo personal.

Discusión

La presencia de la acción tutorial se asume como un elemento de apoyo para superar las dificultades o riesgos; el conjunto de estas acciones encaminadas puede denominarse como competencia: tutorialidad. Las necesidades de formación del tutor son las mismas necesidades de atención que tienen los estudiantes, su preparación está orientada a su desempeño en específico para el desarrollo de la tutoría.

Es posible señalar como problema general a la necesidad de formación para la tutorialidad en los profesores - tutores en las dimensiones de investigación científica, visión humanística y ética, dirección y gestión, así como en comunicación asertiva, para lograr una mejora en su desempeño. El objeto será el ejercicio de los tutores en las dimensiones de investigación científica, visión humanística y ética, dirección y gestión y comunicación asertiva; el objetivo se plantea en el mejoramiento del trabajo de los tutores a partir de la implementación de una especialidad académica que desarrolle la competencia de la tutorialidad en las dimensiones de investigación científica, visión humanística y ética, dirección y gestión y comunicación asertiva. Finalmente, el



contenido propuesto para la formación del profesor en la competencia de la tutorialidad, con expresión de las cualidades esenciales que la conforman y la lógica esencial de la profesión, se concretará en un mejor desempeño de los tutores.

La especialidad propuesta se expresa bajo una concepción sistémica, que representa los diferentes momentos y dimensiones en forma de módulos para el proceso de la formación docente de los profesores - tutores. Dichos módulos se presentarán en forma consecutiva, continua y procesal, con la finalidad de que se logren sistematizar las habilidades de acuerdo con el tránsito del conocimiento de una dimensión a otra, hasta formar las habilidades propuestas: investigación y científicidad, ética, gestión, comunicación y aplicación de Tic's; en un proceso en que, a medida que se va enriqueciendo el objeto de estudio, el profesor las va asimilando y desarrollando hasta lograr en una formación integral la tutorialidad.

Conclusión

La modernización de las políticas educativas ha respondido a las necesidades del desarrollo de la estructura económica- social, modificando a las instituciones encargadas de resguardar y difundir el conocimiento necesario para la educación. Ésta ha pasado por distintos momentos que han permitido su evolución y modificación estructural organizativa, para atender de forma eficiente y eficaz a los sujetos en formación, cuyo incremento provocó una modificación en la concepción general de la formación de profesores, pasando de ser autodidacta a ser institucionalizada, masificada y legitimada.

El pensamiento cosmogónico ha sido decisivo en la orientación otorgada a las políticas; la cristiandad ha sido un eje del desarrollo de las políticas y en general la religión así como el pensamiento filosófico. Las políticas educativas han generado tipos y formas de educación ambientales y procesos de enseñanza aprendizaje particulares, determinando con ello a los tipos y formas de conocimientos válidos y legítimos, a desarrollarse y difundirse. El desarrollo histórico ha sido continuo y las políticas educativas se han modificado en los diferentes momentos históricos. Los avances de la ciencia y jurisprudencia de acuerdo con cada época histórica, las



artes y las letras, las costumbres de los pueblos, han provocado la necesidad de cambios en los contenidos de los programas de formación de profesores, pasando del diseño de programas de contenidos generales de formación pedagógica y didáctica a contenidos de programas de formación específicos o particulares como la de las Tic's, medio ambiente, perspectiva de género, valores y procesos de investigación científica, entre otros.

El profesor ha sido siempre considerado como un modelo de conducta para los educandos en su desarrollo y en su vida, expresado en actitud de superación constante en los planos espiritual y terrenal, además de ser comunicador excelente, atento a las necesidades de los estudiantes. Pasó así de una formación simplemente pedagógica a una formación de amplia cultura para atender a las características de las personalidades de los educandos.

En México la formación del educador se rigió por las condiciones que se establecieron desde la época de la Colonia y de acuerdo con las etapas de desarrollo social, los cambios en la preparación de profesionales han sido con relación a los que se plantean en el mundo, en ocasiones con atraso de una década, permitiendo así la convivencia de diversos modelos de formación para los diferentes niveles educativos hasta en la época actual.

La función y status de los profesores han sido siempre valorados como útiles para la orientación y el acompañamiento a los educandos y en muchos casos vitales para el desarrollo de las sociedades, por la naturaleza de sus acciones, considerándolo un elemento clave para el logro de la calidad en la enseñanza.

La tutoría fue una de las formas más antiguas y fortalecidas de la expresión del rol del educador; su papel ha sido fundamentalmente de líder o guía de otros sujetos; actualmente la tutoría ha recobrado su intrínseco valor y se fomenta la figura tutorial como líder y guía de los grupos en los diferentes campos de expresión de la educación individualizada.

Las exigencias del proceso de enseñanza/aprendizaje fueron introduciendo cambios en los



métodos para lo cual se exigió cada vez en mayor medida el desarrollo de procedimientos de enseñanza más activos, pasando del proceso de enseñanza aprendizaje con métodos tradicionalistas a un proceso con métodos dinámicos, que permitan la participación de los educandos como sujetos de aprendizaje.

La caracterización psicológica, pedagógica y didáctica de la formación de profesores – tutores, devela que la educación se basa en las relaciones interpersonales realizadas por el alumnado entre sí y con el profesorado, sin olvidar las relaciones con el resto de la comunidad educativa y las de ésta con un marco más amplio que abarcaría la familia, la colonia, la región, entre otras. Es importante destacar que las relaciones interpersonales se establecen entre sujetos en su sentido más amplio, por ello entender y reconocer sus características y potencialidades contribuirá a mejorar el desempeño de quienes intervienen en el proceso y trabajan por él.

Finalmente se fundamenta un modelo de formación docente sustentado desde lo holístico configuracional, que lo enriquece con la revelación de configuraciones y dimensiones, así como la correspondiente metodología con el programa de formación docente del profesor sustentados desde lo sistémico, estructural, funcional y dinámica.

Las relaciones dialécticas que existen entre las configuraciones de los subsistemas se encuentran dinamizados por la contradicción fundamental entre la formación general del profesor – tutor y el carácter particular de la atención tutorial que los estudiantes reciben; de estas relaciones la tutorialidad emerge del modelo y es la cualidad esencial que se logra en el docente. El programa para la formación docente basada en el modelo para la tutorialidad permitirá el desarrollo de la formación de los profesores universitarios de la Universidad del Valle de Puebla.

El diseño contribuirá a superar las insuficiencias detectadas en el proceso de formación de profesores para el ejercicio de la tutoría. Básicamente en la construcción del modelo se enuncian las dimensiones a desarrollar que en su formulación práctica dan sustento a la especialidad denominada “Formación Docente Universitaria para la Tutorialidad”.



Recomendaciones

Por último se recomienda: que las dimensiones formativas en los docentes deben ser motivo de mayor estudio para lograr mejoras sobre el propio proceso formativo.

La tutorialidad como competencia es un concepto propuesto en el presente trabajo que requiere su teorización y verificación empírica. Existe la necesidad de estudiar y proponer modelos de gestión y evaluación de la tutoría como modelo pedagógico.

Referencias

- Álvarez, C. (1982). La Escuela en la vida. Bolivia: Editorial Universidad San Francisco Javier Sucre.
- ANUIES (2001). Programas Institucionales de Tutoría. México DF: ANUIES. Colección Biblioteca de la educación superior
- Argudín, Y. (2007). Educación basada en competencias. México: Trillas.
- Barnet, R. (2002). Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad. Barcelona: Pomares.
- Barrón, C. (2003). Universidades Privadas. México: Plaza y Valdés.
- Bellef, W. (2007). Guía de Investigación Científica. México: UAM Xochimilco.
- Beltrán, I., Bueno, S. y Zepeda, J. (2003). Informe del Plan de Acción Tutorial. México: Universidad del Valle de Puebla.
- Bolaños, V. (1998). Compendio de Historia de la Educación en México. México: Porrúa.
- BUAP (2000). Plan Tutorial. México: BUAP.
- Cantú, C. (1986). La Formación de maestros ¿un problema social? En El maestro, la cultura y la escuela. México: El Fénix.
- Castrejón, J. (1982). El concepto de Universidad. México: Ediciones Océano.
- Chávez, J. (2001). Actualidad de las tendencias educativas. La Habana: Instituto Central de CS. Pedagógicas.
- De Alba, G. (2002). Tratado de pedagogía sistemática. España: Herder.
- De la Cruz Flores, G. (2003). Evaluación de la tutoría: Características y funciones de los tutores desde las expectativas de los aspirantes a ingresar al postgrado. Tesis. México: UPN.
- Drucker P. (1999). Management Challenges for the 21st Century. USA: Hartelpeller Collins.
- Dugua, C. (2007). La cultura en el aprendizaje escolar. Elementos para un aprendizaje dentro y fuera del aula. México: Trillas.
- Elmore, R. et. al. (1996). La reestructuración en las escuelas. México: Trillas.
- Ferri, G. (1990). El trayecto de la formación. Madrid: Paidós.
- Fierro, L. y Rosas, L. (s/r). Hacia la construcción de un programa de formación de maestros. En Revista Latinoamericana de estudios educativos. México, Vol. XVIII, No. 3.
- FIMPES (2007). Competencias Educativas Profesionales y Laborales 1er Seminario Nacional. México: Editorial Lagares.
- FIMPES (2008). Gestión de recursos para la investigación 2do. Seminario Nacional. México: Editorial Lagares.
- Fuentes, H. (2001). Didáctica de la educación superior. República de Cuba: CECEDUC.



- García, R. (1996). Un modelo tutorial universitario. En Revista Complutense de Educación. Madrid, España.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En Cuadernos políticos. Num. 44. México: Ediciones Era.
- Hernández, G. (1998). Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas. México: Consejo Nacional técnico para la Educación.
- Hernández Baquero, F. (2007). Ética Actual y profesional. Lecturas para la convivencia en el siglo XXI. México: Thompson <http://www.orientared.com/>. Recuperado en julio de 2006.
- <http://www.revista-paradigma.org>. Recuperado en agosto de 2008.
- Lamas, M. (1990). El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual. México: Porrúa.
- Levy, D. (1997). La educación superior y el estado en América Latina. México: UNAM.
- Lima, E. (2003). Identidad docente y espacios intermitentes. México: UPN Hidalgo.
- Masters y Johnson (1987). La sexualidad humana. Barcelona: Grijalbo.
- Oury, F. y Vázquez, A. (1968). Hacia una pedagogía del Siglo XX. México: Siglo XXI.
- Rivas, I. (2007). Trampas de la educación. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, L. (2002). Hacia una nueva orientación universitaria. España: Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, R. (s/f) La educación superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de ANUIES. México: ANUIES.
- Romo, A. (2005). La incorporación de los programas de tutoría en las Instituciones de educación superior. México: ANUIES.
- Roy, R. (2000). Los Espacios y la Comunicación Interpersonal I y II. México: Santén.
- UNESCO (1988). Declaración Mundial para la educación superior en el siglo XXI.
- Valiant y Marcelo (2001). Las tareas del formador. España: Aljibe.
- Villalpando, J. (2000). La Historia de la educación y de la Pedagogía. México: Porrúa.
- Young y Wright (2001). Mentoring: the components for success. Journal of Instructional Psychology. Vol. 28, Número 3.



Implicaciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la educación

José Manuel Romero Tapia (Universidad del Valle de Puebla)

Resumen

El presente artículo es resultado de la investigación documental cuyo objetivo es el saber los conceptos implicados en la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el campo de la educación. Presenta conceptos sobre las tecnologías de la información y la comunicación y describe las funciones que, según algunos autores, deben cumplir las TICs: mayor acceso a la educación, formación profesional para el trabajo, mejoramiento de la calidad educativa tanto en los procesos de enseñanza como en los procesos de aprendizaje, y creación de ambientes centrados en el aprendizaje. Se concluye con una descripción breve de lo que han sido algunas aplicaciones de los medios más usuales como la radio y la televisión y se señalan algunas aplicaciones más recientes como la teleconferencia, las computadoras y el Internet. En este texto se subraya la diferencia entre aprender sobre TICs, con TICs y por medio de TICs y la implicación que tiene en la educación.

Palabras clave: TICS, Tecnología educativa, Aprendizaje con TICs.

"Emerging technologies are leading to the development of many new opportunities to guide and enhance learning that were unimagined even a few years ago"
(Committee on Developments in the Science of Learning & National Research Council, 2000, p. 4)

Introducción

La globalización y el cambio tecnológico son procesos que se han acelerado vertiginosamente durante los últimos quince años. Han creado una nueva economía global basada en la tecnología, la información y el conocimiento (US Department of Labor, 1999, p. 1). La aparición de esta



nueva economía global tiene implicaciones serias para la naturaleza y propósito de las instituciones educativas. Conforme el ciclo de vida de la información se acorta y su acceso continúa creciendo exponencialmente, las escuelas no pueden seguir siendo lugares para la transmisión de un sistema de información prescrito por el profesor al estudiante durante un período de tiempo fijo. En lugar de eso, las escuelas deben promover el “aprender a aprender”; es decir la adquisición del conocimiento y de las habilidades que permiten el aprendizaje continuo por toda la vida (Thornburg, 1999). “El analfabeta del siglo XXI”, según Alvin Toffler, “no será el que no pueda leer y escribir, sino el que no pueda aprender, desaprender y reaprender”.

Por ello, en la actualidad han surgido preocupaciones sobre la relevancia y la calidad de la educación, las cuales coexisten con la necesidad imperiosa de ampliar las oportunidades educativas para aquellos sectores más vulnerados por la globalización: países en desarrollo; grupos de bajos ingresos, mujeres, o trabajadores no especializados. Los cambios globales también han puesto presión en todos los grupos para adquirir y aplicar constantemente nuevas habilidades. De ahí que han surgido términos como “educación básica para todos”, “competencias del trabajo para todos” o “aprendizaje de por vida (o permanente) para todos” (ILO, 2002, p. 5).

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), las cuales incluyen a la radio y la televisión, así como a las más nuevas tecnologías digitales tales como computadoras e Internet, han sido consideradas herramientas potenciales de gran alcance para el cambio y la reforma educativa. Cuando se utilizan apropiadamente, se dice que las diferentes TICs ayudan a ampliar el acceso a la educación, fortalecen la importancia de la educación en el cada vez más digital mundo del trabajo, y elevan la calidad educativa al hacer que el proceso enseñanza-aprendizaje se convierta en un proceso activo y significativo en la vida real.

Sin embargo, la experiencia de algunos países al introducir diversas TICs en el salón de clase y otros ambientes educativos sugiere que la conversión completa del potencial educativo de las TICs no es automática. La integración eficaz de las TICs en el sistema educativo es un proceso complejo, multifacético, que implica no sólo tecnología sino también cambios en el currículum



y en la pedagogía, preparación institucional, desarrollo de capacidades o competencias del profesor y financiamiento a largo plazo, entre otros. Es el propósito de este artículo presentar algunos de estos aspectos de acuerdo con las experiencias descritas en la información documental del tema.

Definición de TICs y antecedentes

Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TICs) se definen como “un conjunto diverso de herramientas tecnológicas y de recursos usados para comunicarse, y para crear, disseminar, almacenar y administrar la información” (Blurton, 1999, p. 1) Estas tecnologías incluyen las tecnologías de transmisión y difusión (radio y televisión), la telefonía, las computadoras y el Internet.

Estos últimos años ha habido un gran interés con relación a cómo las computadoras e Internet pueden dominarse lo mejor posible con el fin de mejorar la eficacia y la efectividad de la educación en todos los niveles y en ambientes tanto formales como no-formales. Pero las TICs son más que sólo las tecnologías en sí; tecnologías más antiguas tales como el teléfono, la radio y la televisión, aunque ahora con menos atención, tienen una historia más larga y más rica como herramientas educacionales (Cuban, 1986). Por ejemplo, la radio y la televisión se han utilizado por más de cuarenta años para el aprendizaje abierto y a distancia, aunque las publicaciones impresas siguen siendo consideradas como el mecanismo de entrega más barato, más accesible y por lo tanto más dominante en países en vías de desarrollo y desarrollados (Potashnik & Cappe, 1998, p. 42). El uso de computadoras y de Internet todavía está en su infancia en los países en vías de desarrollo, debido a la infraestructura limitada y a los altos costos de acceso y diseño de materiales.

De hecho, en la actualidad diversas tecnologías se combinan. Por ejemplo, la universidad abierta del Reino Unido (UKOU), establecida en 1969 como la primera institución educativa en el



mundo dedicada enteramente a la educación abierta y a distancia, todavía utiliza los materiales impresos complementándose por la radio, televisión y la programación en línea (The Open University, 2009). De manera similar la Indira Gandhi National Open University (IGNOU) en la India combina el uso de materiales auto-instruccionales en medios impresos, transmisiones por radio o televisión, tutorías presenciales, teleconferencia, videoconferencias, radio interactiva, CD-ROM interactivo, multimedia, etc. (IGNOU, 2008, p. 11).

Funciones generales de las TICs en la educación

Las TICs se han considerado como herramientas con gran potencial para obtener acceso y para mejorar la calidad de la educación. El World Bank menciona:

Las TICs facilitan grandemente la adquisición y la absorción del conocimiento, ofreciendo a los países en desarrollo oportunidades sin precedentes para mejorar sus sistemas educativos, mejorar la formulación y ejecución de políticas, ensanchar la gama de oportunidades para los negocios y para los pobres. Una de las dificultades más grandes soportadas por los pobres, y por muchos otros que viven en los países pobres, es su sentido de aislamiento. Las nuevas tecnologías de comunicaciones prometen reducir ese sentido del aislamiento, y abrir el acceso al conocimiento de maneras que no se podían imaginar hace mucho tiempo (Blurton, 1999, p. 23).

Sin embargo, la realidad de la “separación digital”- la brecha entre quienes tienen acceso y control de la tecnología y los que no - significa que la introducción y la integración de las TICs en diferentes niveles y tipos de educación será una empresa más desafiante. Si no se responde a dicho desafío, significará ensanchar la brecha entre el conocimiento y las desigualdades económicas y sociales existentes.

Para ampliar el acceso a la educación



Las TICs son una herramienta potencial de gran alcance para ampliar las oportunidades educativas, formales y no-formales, a poblaciones dispersas y rurales, grupos tradicionalmente excluidos de la educación debido a razones culturales o sociales, tales como minorías étnicas, de género femenino, personas con incapacidades, ancianos, así como otros que, por razones de costo o tiempo, no se les permite inscribir en cursos formales.

A cualquier hora, en cualquier lugar .- Una característica que define a las TICs es su capacidad de trascender el tiempo y el espacio. Las TICs permiten el aprendizaje asincrónico, es decir ese tipo de aprendizaje caracterizado por el desfase de tiempo entre la entrega de la instrucción y la recepción de la información por parte de los alumnos. Los materiales en línea, por ejemplo, pueden ser accedidos 24 horas al día, 7 días a la semana. La entrega educativa basada en TICs (programación educativa por radio o televisión, por ejemplo.) también compensa la diferencia entre alumnos e instructor de estar en un lugar físico. Ciertos tipos de TICs, tales como las tecnologías de teleconferencia, permiten que la instrucción sea recibida simultáneamente por múltiples personas, a pesar de estar geográficamente dispersas (es decir aprendizaje síncrono).

Acceso a recursos lejanos.- Los profesores y los alumnos ya no tienen que basarse solamente en libros impresos y otros materiales en medios físicos, contenidos en bibliotecas (y disponibles en cantidades limitadas), para satisfacer sus necesidades educativas. Con el Internet o la World Wide Web, se puede acceder de cualquier lugar a cualquier hora y por un número ilimitado de personas, a una abundante cantidad de materiales para el aprendizaje en casi cada tema y en una gran variedad de medios. Esto es particularmente significativo para muchas escuelas de países en vías de desarrollo, e incluso algunos países desarrollados, que tienen recursos anticuados o limitados de biblioteca. Las TICs también facilitan el acceso a las personas a fuentes documentales vivas de todo el mundo como tutores, expertos, investigadores, profesionales y líderes de negocio.



Preparación para el trabajo

Una de las razones más comúnmente citadas para utilizar las TICs en el salón de clases, ha sido que éstas preparan mejor a la generación actual de estudiantes para el trabajo, donde las TICs, particularmente las computadoras, el Internet y las tecnologías relacionadas, están llegando a ser cada vez más ubicuas. El conocimiento tecnológico o la capacidad para usar las TICs eficaz y eficientemente, se considera como un aspecto competitivo en un mercado de trabajo cada vez más globalizante. El conocimiento tecnológico, sin embargo, no es la única habilidad que los trabajos bien pagados de la nueva economía global requerirán. Algunas de las denominadas “habilidades del siglo XXI” incluyen el “conocimiento de la era digital (habilidades funcionales, habilidades visuales, conocimiento científico, conocimiento tecnológico, conocimiento de la información, conocimiento cultural y conciencia global), el pensamiento inventivo o innovador, el pensamiento de orden superior y razonamiento sólido, la comunicación eficaz y la alta productividad” (NCREL/Metiri Group, 2003).

Tabla 1. Habilidades necesarias en los empleos del futuro.

Conocimiento en la era Digital	
Conocimiento funcional	Habilidad para descifrar el significado y expresar ideas en una gama de medios; esto incluye el uso de imágenes, vídeo, diagramas y gráficos (conocimiento visual).
Conocimiento científico	Comprensión de los aspectos teóricos y aplicados de la ciencia y de las matemáticas.
Conocimiento tecnológico	Competencia en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
Conocimiento de la información	Capacidad para encontrar, evaluar y hacer uso apropiado de la información, incluyendo el uso de las TICs.
Conocimiento cultural	Aprecio por la diversidad cultural.



Conciencia global	Comprensión de cómo las naciones, las corporaciones y las comunidades se interrelacionan por todo el mundo.
Pensamiento inventivo o innovador	
Adaptabilidad	Capacidad para adaptarse y administrarse en un mundo complejo, interdependiente.
Curiosidad	Deseo por conocer.
Creatividad	Habilidad para utilizar la imaginación con el fin de crear nuevas cosas.
Toma de riesgos	Habilidad para tomar riesgos.
Pensamiento de orden superior	Pensamiento lógico-creativo, solucionador de problemas que resulte en decisiones sólidas.
Comunicación eficaz	
Trabajo en equipo	Habilidad para trabajar en grupo.
Habilidades interpersonales y de colaboración	Capacidad para interactuar y trabajar de manera efectiva y apacible con otros.
Responsabilidad personal y social	Utilizar las TICs para aprender y para el bien social.
Comunicación interactiva	Competencia para dar a entender, transmitir, acceder y entender la información.
Alta productividad	Habilidad para dar prioridad, planear y administrar programas y proyectos con el fin de alcanzar los resultados deseados. Habilidad para aplicar lo que se aprende en el salón de clase en contextos de la vida real con el fin de crear productos relevantes y alta calidad.

(NCREL/Metiri Group, 2003).

El potencial de las TICs para promover la adquisición de estas habilidades se acompaña de su uso como herramienta para aumentar la calidad educativa, incluyendo el cambio a un ambiente centrado en el alumno.



Para la calidad de la educación

Las TICs pueden mejorar la calidad de la educación de varias maneras: aumentando la motivación y el involucramiento del estudiante, facilitando la adquisición de habilidades básicas y posibilitando el entrenamiento del profesor (Haddad & Jurich, 2002, pp. 34-37). Las TICs son también herramientas transformacionales que, al ser utilizadas apropiadamente, pueden promover el cambio hacia los ambientes centrados en el alumno o aprendiz.

Motivación para aprender.- Las TICs en forma de videos, televisión y programas multimedia para computadora que combinan texto, sonido e imágenes coloridas y móviles, se pueden utilizar para proporcionar contenido desafiante y auténtico que puede envolver al estudiante en el proceso de aprendizaje. La radio interactiva, de manera similar, hace uso de los efectos de sonido, canciones, dramatizaciones, sketches cómicos y otras formas de presentación para hacer que los estudiantes escuchen y se interesen en las lecciones. Más que cualquier otro tipo de TIC, las computadoras con conectividad a Internet pueden aumentar la motivación del alumno pues combinan la riqueza de los medios y la interactividad con otras TICs, con la oportunidad de conectar con gente verdadera y participar en acontecimientos del mundo real.

Facilitar la adquisición de habilidades básicas.- La transmisión de habilidades básicas y conceptos que son el fundamento de las habilidades de pensamiento de orden superior, se puede facilitar por las TICs a través del ejercicio y la práctica. Tómese, por ejemplo, el programa televisivo Plaza Sésamo el cual utilizaba la repetición y el refuerzo para enseñar el alfabeto, los números, los colores, las formas y otros conceptos básicos. La mayor parte de las primeras aplicaciones de las computadoras fueron para aprender por “computarizada” o “automáticamente” (también llamada instrucción asistida por computadora - CAI), las cuales se enfocaron al dominio de habilidades y de contenido por medio de la repetición y el refuerzo.

Realizar entrenamiento o capacitación de profesores.- Las TICs también se utilizan



para mejorar el acceso y la calidad de la capacitación del profesor. Diversas instituciones están aprovechando el Internet para proporcionar oportunidades profesionales de desarrollo a los profesores y ofrecen cursos auto-dirigidos o cursos a ritmo individual. Los cursos incluyen, por ejemplo, temas como “Computadoras en la Sociedad de información”, “Reforma de la educación” y “La Sociedad del futuro, la Educación.” Las clases particulares también se ofrecen en línea con algunos cursos, requiriendo reuniones cara a cara ocasionales (Jung, 2001). En China, por ejemplo, la educación multimedia a través de radio, televisión, medios impresos, materiales audio-visuales y redes computacionales ha sido realizada a gran escala por muchos años por la China Central Radio and TV University para educar a más de 710,000 maestros de primaria y 550,000 maestros de secundaria (CERNET, 2000). La Indira Gandhi National Open University utiliza todos sus recursos de TICs y sistemas vía satélite para el aprendizaje abierto y a distancia con el fin de ofrecer 138 programas y 1300 cursos (a nivel licenciatura, maestría y doctorado), entre los cuales algunos, como el programa DEP-SSA (Distance Education Programme under Sarva Shiksha Abhiyan) o el CPE (Certificate in Primary Education), se destinan para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en escuelas primarias mediante la capacitación de profesores, coordinadores, líderes de la comunidad, padres de familia, etc. (IGNOU, 2008, pp. 59, 60).

Para la creación de ambientes de aprendizaje centrados en el aprendiz

Algunos estudios dicen demostrar que el uso apropiado de las TICs puede catalizar el cambio paradigmático tanto en contenido como en pedagogía que plantea la reforma de la educación para el siglo XXI (Committee on Developments in the Science of Learning & National Research Council, 2000). Si la aplicación de las TICs está diseñada y puesta en ejecución correctamente, la educación apoyada en TICs puede promover la adquisición del conocimiento y habilidades que permitirán a los estudiantes aprender por toda la vida.

Al usarse apropiadamente, las TICs, especialmente las computadoras y el Internet, permiten nuevas maneras de enseñar y de aprender que hace que los profesores y los estudiantes eje-



cuten lo que habían hecho antes, pero de una mejor manera. Estas nuevas formas de enseñar y aprender se apoyan por teorías constructivistas del aprendizaje y constituyen un cambio de la pedagogía centrada en el profesor (caracterizada en su peor forma por la memorización) hacia una pedagogía centrada en el alumno. En la siguiente tabla se muestra una comparación entre la pedagogía tradicional y la pedagogía “emergente” necesaria para la sociedad de la información:

Tabla 2. Pedagogía de la Sociedad Industrial vs la Sociedad de la información.

Aspecto	Pedagogía tradicional	Pedagogía emergente
Dinámica	Actividades prescritas por el docente Instrucción para toda la clase Poca variación en las clases Ritmo determinado por el programa	Actividades determinadas por los estudiantes Pequeños grupos Muchas actividades diferentes Ritmo determinado por los alumnos
Colaboración	Individual Grupos homogéneos Cada quien para sí mismo	Trabajo en equipos Grupos heterogéneos Apoyo mutuo
Creatividad	Aprendizaje reproductivo Aplicar soluciones conocidas a los problemas	Aprendizaje productivo Encontrar nuevas soluciones a los problemas
Integración	Ningún vínculo entre la teoría y la práctica Temas separados o aislados Basado en disciplinas Maestros individuales	Integración de teoría y práctica Relación entre temas Temático Grupos de maestros
Evaluación	Dirigido por el maestro Sumativa	Dirigido por el alumno Diagnóstica



(Committee on Developments in the Science of Learning & National Research Council, 2000).

El aprendizaje activo.- El aprendizaje basado en TICs moviliza las herramientas para la evaluación, el cálculo y el análisis de la información, proporcionando así una plataforma para la investigación, el análisis y la construcción de nueva información o conocimiento por parte del estudiante. Los estudiantes, por lo tanto, aprenden conforme lo hacen y, en el momento adecuado, trabajan en problemas de la vida real, haciendo al aprendizaje menos abstracto y más relevante para la vida del alumno. De esta manera, y en contraste con el aprendizaje basado en la memoria, el aprender basado en las TICs promueve el involucramiento del estudiante. El aprendizaje basado en TICs es también un aprendizaje “justo a tiempo” porque los estudiantes pueden elegir qué aprender y cuándo aprenderlo.

El aprendizaje por colaboración.- El aprendizaje basado en TICs alienta la interacción y la cooperación entre estudiantes, profesores y expertos sin importar dónde estén. Aparte de modelar interacciones en el mundo, también proporciona a los estudiantes la oportunidad de trabajar con gente de diversas culturas, ayudándoles a mejorar sus habilidades de trabajo en grupo y sus habilidades comunicativas, así como su conciencia cultural, intercultural y global. Modela el aprendizaje para toda la vida al expandir un espacio de aprendizaje que incluya pares, tutores y expertos de diferentes campos.

El aprendizaje creativo.- Las TICs promueven la administración de la información existente y la creación de productos reales más que la regurgitación de la información recibida.

El aprendizaje integrador.- Las TICs promueven un acercamiento temático e integrador a la enseñanza y el aprendizaje. Este acercamiento o enfoque elimina la separación artificial entre las diferentes disciplinas y entre la teoría y la práctica que caracteriza al salón de clase tradicional.

El aprendizaje evaluador.- El aprendizaje basado en TICs es dirigido por el estudiante.



A diferencia de tecnologías educativas basadas en texto estático o impreso, el aprendizaje con TICs reconoce que hay muchos caminos de aprendizaje y diversas formas de articular el conocimiento. Las TICs permiten a los estudiantes explorar y descubrir más que meramente escuchar y recordar.

Algunas aplicaciones de las TICs para la educación

Haddad y Draxler identifican por lo menos cinco niveles del uso de la tecnología en la educación: presentación, demostración, ejercicio y práctica, interacción, y colaboración (Haddad & Draxler, 2002, p. 9). Cada una de las diferentes TICs (impresión, cintas de audio/video, transmisiones de radio y TV, computadoras o Internet) puede ser utilizada para la presentación y la demostración, lo más básico de los cinco niveles. Excepto por las tecnologías de video, el ejercicio y práctica puede realizarse usando la gama entera de tecnologías. Por otra parte, las computadoras en red y el Internet son las TICs que mejor permiten el aprendizaje interactivo y en colaboración; su capacidad máxima como herramientas educativas no llegará si se utilizan simplemente para la presentación o la demostración.

Usos de las transmisiones de la radio y la TV en la educación

La radio y la televisión se han utilizado extensamente como herramientas educativas desde los años 20 y los años 50 del siglo XX, respectivamente. Hay tres formas generales del uso de las transmisiones de radio y TV en la educación (Perraton & Creed, 2000, pp. 23-26):

- 1) Enseñanza directa de la clase, donde la programación sustituye a los profesores temporalmente;
- 2) Difusión escolar, donde la programación proporciona enseñanza complementaria y recursos de aprendizaje que no están disponibles de alguna otra forma; y
- 3) Programación educativa general, estaciones nacionales e internacionales, que proporcionan oportunidades educativas generales e informales.



En México, el ejemplo más claro es el del sistema educativo de Telesecundarias.

Aplicaciones educativas de la teleconferencia

La teleconferencia se refiere a la “comunicación electrónica interactiva entre personas situadas en dos o más lugares distintos” (Rao, s.f.). Hay cuatro tipos de teleconferencia dependiendo de la naturaleza, el grado de interactividad y la sofisticación de la tecnología:

- 1) Audio-conferencia;
- 2) Conferencia audio-gráfica;
- 3) Videoconferencia; y
- 4) Conferencia por red.

La audio conferencia implica el intercambio (en tiempo real) de los mensajes de voz por una red telefónica. Cuando el texto y las imágenes de amplitud de banda estrecha, tales como gráficos, diagramas o cuadros pueden también ser intercambiados junto con mensajes de la voz, entonces este tipo de comunicación se llama audio-gráfico. La Videoconferencia permite el intercambio no solo de voz y gráficos sino también de imágenes en movimiento. La tecnología de videoconferencia no utiliza las líneas telefónicas sino una red satelital o una red de televisión (aire/cable). La conferencia basada en red, como el nombre lo dice, implica la transmisión de texto, gráficos, audio y medios visuales vía Internet; requiere el uso de una computadora con un navegador y la comunicación puede ser síncrona y asíncrona. Ejemplos son Gotomeeting o Acrobat Meeting para conferencias en tiempo real. Con fines educativos son clásicos los ejemplos de Elluminate y WIZIQ. Aun algunas aplicaciones que empezaron como herramientas de intercambio textual, han evolucionado lo suficiente como para incorporar audio y video (Windows Live Messenger, por ejemplo).

La Teleconferencia se utiliza en contextos de aprendizaje formales y no-formales para facilitar la interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante, así como para tener acceso a ex-



ertos y a otras fuentes que se encuentran a distancia. En el aprendizaje abierto y a distancia, la teleconferencia es una herramienta útil para proporcionar instrucción directa y ayuda al estudiante, minimizando así el aislamiento del mismo.

Aplicaciones de las computadoras y el Internet para enseñar y aprender

Hay tres enfoques generales sobre el uso educacional de las computadoras y del Internet:

- 1) Aprender sobre las computadoras y el Internet, donde el conocimiento técnico es el objetivo meta;
- 2) Aprender con las computadoras y el Internet, donde la tecnología facilita o acompaña el aprendizaje a través del plan de estudios; y
- 3) Aprender por medio de las computadoras y del Internet, donde el desarrollo de habilidades técnicas o tecnológicas se integra con aplicaciones del plan de estudios (Richmond, s.f.).

Aprender sobre las computadoras y el Internet

El aprender sobre las computadoras y el Internet se enfoca en desarrollar el conocimiento técnico. Típicamente incluye:

Fundamentos: términos, conceptos y operaciones básicos.

Uso del equipo (ratón, teclado, discos, etc.).

El uso de herramientas de productividad tales como procesadores de textos, hojas de cálculo, bases de datos y programas gráficos.

Uso de las herramientas de investigación y de colaboración tales como motores de búsqueda y correo electrónico.

Habilidades básicas de aplicaciones de programación y de autoría.

Desarrollar una conciencia social del impacto social del cambio tecnológico (Richmond, s.f.).



Aprender con las computadoras y el Internet

El aprender con la tecnología significa enfocarse a cómo la tecnología puede ser el medio para lograr aprender a través del plan de estudios. Incluye:

Presentación, demostración y administración de información, usando herramientas de productividad (Office, por ejemplo).

Uso de tipos de aplicaciones específicas al plan de estudios tales como juegos educativos, ejercicios, simulaciones, tutoriales, laboratorios virtuales, visualizaciones y representaciones gráficas de conceptos abstractos, composición musical y sistemas expertos.

Uso de la información y de recursos en CD-ROM o en línea, tales como enciclopedias, mapas interactivos y atlas, revistas electrónicas y otras referencias (Richmond, s.f.).

El conocimiento técnico que se requiere para aprender con tecnologías, implica un proceso de dos etapas en el cual los estudiantes aprenden sobre las tecnologías antes de que puedan utilizarlas realmente para aprender.

Aprender por medio de las computadoras y del Internet

El aprender por medio de las computadoras y de Internet combina el aprendizaje sobre ellas con el aprender con ellas. Implica el aprender habilidades tecnológicas “justo a tiempo”, es decir cuando el estudiante necesita aprenderlas para involucrarse en un plan de estudios relacionado. Por ejemplo, estudiantes de una escuela, quienes deben presentar un informe sobre el impacto en su comunidad de un aumento en el precio de un combustible para una clase X, pueden comenzar a hacer la investigación en línea, usar hojas de cálculo y bases de datos para organizar y analizar la información que han reunido, así como usar un procesador de textos para preparar su informe escrito.

Tele-colaboración



El aprendizaje en línea que requiere que los estudiantes accedan a los cursos formales en línea es quizás la forma más común cuando se piensa en la aplicación de Internet a la educación. Sin embargo, no es la única forma. Las herramientas de colaboración basadas en red, tales como el correo electrónico, listservs (servidores de listas), tableros de mensajes, charla en tiempo real (chat) y la teleconferencia por red, conectan a estudiantes con otros estudiantes, profesores, educadores, expertos, investigadores, científicos, artistas, líderes de la industria y la política, es decir a cualquier individuo con acceso a Internet quien pueda enriquecer el proceso de aprendizaje.

El uso organizado de los recursos de la Web y de las herramientas de colaboración para usos relacionados con un plan de estudios se llama tele-colaboración. Judi Harris define tele-colaboración como un “esfuerzo educativo que involucra gente en diversas localidades usando las herramientas y los recursos de Internet para trabajar juntos. Mucha tele-colaboración educativa se basa en un plan de estudios, diseñado y coordinado por un profesor. La mayoría utiliza correo electrónico para ayudar a los participantes a comunicarse entre sí. Muchas actividades y proyectos tele-colaborativos tienen sitios Web para apoyarlos” (Harris, 1999, p. 1). *Los mejores proyectos tele-colaborativos son los que se integran completamente a un plan de estudios y no son solamente actividades extra-curriculares; son aquéllos en los cuales el uso de la tecnología permite actividades que no habrían sido posibles sin ella, y aquéllos que hacen que los estudiantes se conviertan en estudiantes activos, colaboradores, creativos, integradores y evaluadores. Un ejemplo de proyectos colaborativos a nivel mundial es el de Voices of Youth (UNICEF, 2009), proyecto desarrollado por la UNICEF y el International Telementor Program (ITP), fundado con el apoyo de Hewlett-Packard y otros. Voices of Youth alienta a compartir los puntos de vista de los estudiantes sobre asuntos globales (ITP, 2009), mientras ITP une a expertos y estudiantes en foros de discusión por medio de conferencias en línea, responder preguntas, recomendar recursos, etc. Otro programa extensamente citado es Global Learning and Observations (GLOBE). GLOBE fue un programa patrocinado por el gobierno de EU y lanzado en 1994, el cual unía a estudiantes y profesores de más de 10.000 escuelas y más de 95 países con la comunidad de investigación científica (NASA, NSF & US Department of State, 2009).*



Conclusión

Si hay una verdad que ha emergido en la historia relativamente breve del uso de las TICs en la educación, es esta: No es la tecnología, sino cómo se utiliza: “Como usted utilice la tecnología en la educación es más importante que si usted la utiliza o no. A menos que nuestra idea sobre la educación cambie junto con la expansión continua de la tecnología telemática en el salón de clase, entonces nuestra inversión en la tecnología no podrá surtir todo su potencial” (Thornburg, 1999, p. 1).

La tecnología entonces no debe conducir a la educación; más bien, las metas y necesidades educativas, y un análisis económico cuidadoso, deben conducir el uso de la tecnología. Solamente de esta forma las instituciones educativas podrán satisfacer las necesidades de la población de manera efectiva y equitativa y así ayudar a la población a responder a los nuevos desafíos y a las oportunidades creadas por una economía cada vez más global. Las TICs, por lo tanto, no pueden por sí mismas resolver los problemas educativos del mundo pues tales problemas se arraigan en otras razones: pobreza, desigualdad social y desarrollo desigual. Lo que las TICs como herramientas educativas pueden hacer si se utilizan adecuadamente, es permitir el acceso y elevar la calidad de la educación. Se requiere una consideración de los aspectos bidireccionales que sostienen el uso de las TIC en la escuela: políticas, desarrollo de infraestructura, competencia humana, lengua y contenido, cultura, equidad, costo y, obviamente, el diseño curricular y la pedagogía.

Referencias

- Blurton, C. (1999). New Directions of ICT-Use in Education. Sección de Educación de la página oficial de la UNESCO. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://www.unesco.org/education/educprog/lwfi/dl/edict.pdf>
- CERNET (2000). China Central Radio and TV University. China Education and Research Network. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://www.edu.cn/20010101/21803.shtml>
- Committee on Developments in the Science of Learning & National Research Council (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School (J. Bransford, Ed.). Washington: National Research Council.
- Cuban, L. (1986). Teachers and machines: the classroom use of technology since 1920. New York: Teachers College Press.
- Haddad, W. D., & Draxler, A. (2002). The dynamics of technologies for education, en W. D. Haddad, & A. Draxler (Eds.), Technologies for Education: Potentials, Parameters and Prospects. Paris & Washington: UNESCO & AED.
- Haddad, W. D., & Jurich, S. (2002). ICT for Education: Potential and potency, en W. D. Haddad, & A. Draxler (Eds.), Techno-



logies for Education: Potentials, Parameters, and Prospects. Paris & Washington: UNESCO & AED.

Harris, J. (1999). First Steps in Collaboration. Virtual Architecture's: Foundational Ideas. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://virtual-architecture.wm.edu/Foundation/index.html>

IGNOU (2008). Indira Gandhi National Open University. Profile 2008. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://www.ignou.ac.in/profile08.htm>

ILO (2002). Learning and training for work in the knowledge society. International Labour Organization. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: http://www.ilo.org/global/What_we_do/Publications/ILOBookstore/Orderonline/Books/lang-en/WCMS_PUBL_9221128768_EN/index.htm

ITP (2009). Sitio de Telementor. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://www.telementor.org/index.cfm>

Jung, I. (2001). Issues and challenges of providing online inservice teacher training: Korea's Experience. International Review of Research in Open and Distance Learning , Vol. 2 (No. 1), 1-18.

NASA, NSF & US Department of State. (2009). The Globe Program. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://www.globe.gov>

NCREL/Metiri Group (2003). enGauge 21st Century Skills. Metiri Group: Features. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://www.metiri.com/features.html>

Perraton, H., & Creed, C. (2000). Applying new technologies and cost-effective delivery systems in basic education. UNESCO Documents and Publications. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123482e.pdf>

Potashnik, M., & Capper, J. (1998). Distance Education: Growth and Diversity. Finance & Development. International Monetary Fund. Marzo, 1998, Vol. 35, No. 1. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/1998/03/index.htm>

Rao, R. V. (s.f.). Audio Teleconferencing: a technological prescription for Interactive Learning. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://clrec.org/rama>

Richmond, R. (s.f.). Integration of Technology in the Classroom: An Instructional Perspective. SSTA Research Centre. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://saskschoolboards.ca/research/technology/97-02.htm>

The Open University (2009). Sobre The Open University. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://www3.open.ac.uk/about/>

Thornburg, D. D. (1999). Technology in K-12 Education: Envisioning a new Future. R. Biasca & Asociados. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: http://www.biasca.com/ingles/knowledge_center/educational_research.php

UNICEF (2009). Voices of Youth. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://www.unicef.org/voy/>

US Department of Labor (1999). Futurework - Trend and Challenges for work in the 21st century. Occupational Outlook Quarterly. Summer, 2000, Vol. 44, No. 2. Recuperado el 1 de julio de 2009 de: <http://www.bls.gov/opub/ooq/2000/summer/art04.htm>



GUÍA PARA AUTORES

Criterios editoriales para las personas que deseen publicar en la revista DE LA COMISIÓN DE INVESTIGACIÓN DE FIMPES

Para poder obtener una revista de calidad es necesario unificar criterios y puntualizar ciertas normas de redacción. Los textos que se envíen para publicar en nuestras próximas ediciones, deberán apegarse estrictamente a esta guía y seguir los lineamientos que aquí se exponen. Los trabajos que no cumplan con los requisitos señalados a continuación serán rechazados por el Consejo Editorial.

Presentación de los originales

El texto deberá estar estructurado de la siguiente manera (ver tabla 1):

Tabla 1. Elementos de la estructura de un artículo de investigación empírica y de un artículo de investigación documental

ESTRUCTURA DE LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	ESTRUCTURA DE LOS ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL
Título	Título
Autores	Autores
Institución de adscripción	Institución de adscripción
Resumen	Resumen
Palabras clave (3 palabras clave)	Palabras clave (3 palabras clave)
Introducción	Introducción
Objetivo	Desarrollo (con los subtítulos de los temas y subtemas que se abordan en el artículo)
Método	
Resultados	
Discusión	
Conclusión	
Recomendaciones (opcional)	Conclusión
Referencias	Recomendaciones (opcional)
Apéndices (Opcional)	Referencias
	Apéndices (opcional)

Los artículos deben elaborarse en el procesador de palabras Word para Windows, extensión



.doc, tomando en cuenta los siguientes aspectos (ver tabla 2):

Tabla 2. Criterios editoriales para la presentación de artículos de investigación

Fuente	Arial
Tamaño	12
Interlineado	1.5 renglones
Extensión	Mínimo 8 y máximo 16 páginas
Sangrías	Sin sangrías
Margen	Justificado
Numeración	Sí, en la parte inferior derecha
Formato de Tablas y de Figuras	Numeración y título en la parte superior Fuente Arial 10 Espaciado sencillo En la parte inferior derecha especificar la fuente de la tabla
Datos de los autores	Incluir fotografía tamaño infantil Datos de localización personal (teléfono y correo electrónico) Resumen curricular de máximo 10 renglones

Todos los artículos y los datos de los autores deberán ser enviados vía electrónica a la siguiente dirección:

investigacion@bolivar.usb.mx

Los autores que publiquen constantemente deberán señalar las modificaciones pertinentes en su currículum, actualizar su correo electrónico y enviar una nueva fotografía si lo consideran necesario.

Redacción

Debe escribirse en altas y bajas, según las reglas gramaticales.

No debe omitirse la tilde en las mayúsculas.



El título y los subtítulos deben escribirse sin punto, en negritas (bold) y estar claramente especificados.

Cuando se haga uso de siglas (FIMPES) y acrónimos (Bancomer) debe aclararse su significado la primera vez que se nombran y colocar la sigla o el acrónimo entre paréntesis; a partir de la segunda mención, éstos podrán ir solos y sin paréntesis.

Los símbolos, a diferencia de las abreviaturas, no llevan punto final ni especificación de número (plural o singular) y van separados de la cantidad a la que se refieren (20 km, 10 cm, 25 °C, 150 g), a excepción de los porcentajes, cuyo símbolo va pegado a la cantidad (10%). Se utilizará L (mayúscula) como símbolo de litro cuando éste se encuentre sólo (8 L o 6.5 mg/ L), pero se usará l (minúscula) cuando se trate de fracciones de un litro (8 ml o 4 mg/ dl). Se escribirá N (mayúscula y cursiva) para señalar el número total de elementos de una muestra y n (minúscula y cursiva) para indicar un número parcial o limitado de miembros de esa muestra.

🐾 Referencias incluidas dentro del texto

Cuando se haga una referencia o una cita de un solo autor, se pondrá inmediatamente el primer apellido del autor y el año en el que se editó el material consultado, separados por una coma (Saramago, 1998), todas las veces que sea citado.

Cuando se trate de dos autores, se incluirán los apellidos de ambos (Barajas y Hernández, 1998), todas las veces que sean citados; en caso de que sean tres, cuatro y cinco, se pondrá el apellido de todos la primera vez (Barajas, Hernández, Gómez, Pérez y Ruiz, 1987), a partir de la segunda referencia, sólo se indicará el apellido del primer autor seguido de *et al.* (Barajas *et al.*, 1987).

En los casos en que la referencia incluya seis autores o más, desde la primera vez se señalará sólo el apellido del primer autor seguido de *et al.* (sin cursivas) (Magaña *et al.*, 1999). No obstante, en las referencias finales deben aparecer como mínimo el nombre de seis autores.

Todas las referencias que se citan en el texto deben aparecer en la lista final de referencias y viceversa.



🐾 Citas textuales

Cuando la cita es menor de cinco líneas se pone entrecorrida y a renglón seguido.

Si el texto citado excede las cinco líneas, debe hacerse un punto y aparte, sangrar 1 cm del lado izquierdo, cerrar el interlineado y bajar la letra a 10 puntos.

En ambos casos, la referencia se pone al final del texto citado, siguiendo las mismas pautas establecidas en el apartado anterior más el número de la página o páginas donde se ubica la cita: (Saramago, 1998, p. 77), (Barajas y Hernández, 1998, pp. 68-69), etcétera.

Dentro de las citas textuales, se usarán tres puntos seguidos entre comas cuando se omitan palabras u oraciones; si los tres puntos pertenecen al texto citado irán pegados a la última palabra y sin paréntesis.

Los corchetes con tres puntos se usarán cuando se omitan párrafos y en caso de que el autor del artículo incluya palabras o comentarios personales dentro de la cita.

🐾 Lista de referencias

Debe aparecer al final del artículo en orden alfabético.

Los apellidos e iniciales de los autores citados deben indicarse tal y como aparecen en los textos consultados.

Asimismo, deben incluirse los apellidos e iniciales de todos los autores, independientemente de su número.

Los últimos nombres que se mencionan empezarán por el apellido (no por las iniciales) y se unirán al resto mediante la conjunción “y”.

Si en el listado se hace referencia a más de una obra del mismo autor, se enlistarán de acuerdo con el año de publicación, comenzando por la más antigua, en el caso de que las obras hayan sido publicadas en el mismo año, se distinguirán, tanto en texto como al final, agregando una letra del alfabeto por vez junto al año de publicación a, b, c. (1997a), (1997b).

Cuando se abrevie el nombre de una revista, verificar que sea el correcto y que siempre apa-



rezca del mismo modo.

🐾 Modelos bibliográficos para referencias o bibliografía

La estructura de las referencias está basada en el modelo de la American Psychological Association, APA (2002).

🐾 Publicaciones periódicas (revistas, diarios, boletines)

Apellido, iniciales. (Año de publicación). Título del artículo. Título de la publicación o revista, número (serie o Vol.), páginas citadas.

Brown, H. S. (1947). Studies of the protozoan parasites of freshwater fishes. Fishery Bull, 51 (55), 1-29.

🐾 Publicaciones no periódicas (libros, informes, folletos, manuales)

Apellido, iniciales. (Año de publicación). Título de la publicación. Ciudad: editorial.

Melgar M. (1994). Educación superior. Propuesta de modernización. México: Fondo de Cultura Económica.

🐾 Parte de una publicación no periódica (capítulo)

Apellido, iniciales (del autor del capítulo). (Año de publicación). Título del artículo. En iniciales y apellido (del compilador o del responsable editorial). Título de la publicación (pp. páginas Ciudad: editorial.

Heithaus, R. E. (1982). Coevolution between bats and plants. En T. Kunz Ecology of Bats (pp.



327-367). New York: Plenum Press.

🐾 Enciclopedias, diccionarios e instituciones seguirán este mismo modelo, colocando su nombre en el lugar del autor

Enciclopedia Historia Universal del Arte (vol. IX). (1992). Barcelona: Planeta.
Pequeño Larousse Ilustrado. (1980). México: Larousse. INBA. (1997).

En todos los ejemplos anteriores:

Cuando se cite un manuscrito que ya fue aceptado para su publicación, pero que aún no está impreso, en lugar de fecha se pondrá (en prensa).

Cuando la ciudad no es muy reconocida por su producción editorial o su nombre se presta a confusión por no ser exclusiva de un solo país, éste se especificará entre la ciudad y la editorial mediante una coma (Mérida, Venezuela; Guadalajara, España).

🐾 Tesis no publicadas

Apellido, iniciales. (Año de impresión). Título de la tesis. Especificar de qué grado es la tesis, Universidad en donde se realizó. (Si se trata de una universidad extranjera, poner la ciudad y país).
Betancourt-Ocampo, D. (2002). Las relaciones parentales y el apego en adolescentes que han y no han intentado suicidarse. Tesis de licenciatura en Psicología, Facultad de Psicología, UNAM, México.

Lee, K. (1963). Geology of San Juan de Guadalupe Quadrant (East Harlf), Durango and Coahuila, Mexico. M. A. Thesis, Lousiana State University. Lousiana, United States.

🐾 Internet



Apellido, iniciales u Organización. (Año). Título del artículo (versión electrónica). Nombre de la publicación. Recuperado en (fecha de la consulta), de (dirección electrónica).

SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (versión electrónica). Recuperado el 11 de septiembre de 2003 en http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_2734_programa_nacional_de_educación_2001-2006.

Nota:

Los criterios editoriales y los modelos para las referencias siguen los lineamientos de la American Psychological Association (APA). Si su referencia no encaja en ninguno de los ejemplos anteriores, por favor consulte el Manual de Estilo de Publicaciones APA.

Advertencia:

La CIF se reserva todos los derechos de impresión y reproducción (copyright). Si un autor desea publicar su artículo en otra revista, requerirá de la autorización del Consejo Editorial.



IES en la Comisión de Investigación de la FIMPES

Institución	Página
Centro de Estudios Universitarios	www.ceu.edu.mx
Instituto de Estudios Superiores de Chiapas	www.iesch.edu.mx
Instituto de Estudios Superiores de Tamaulipas	www.iest.edu.mx
Instituto de Estudios Universitarios	www.sistemaieu.edu.mx
Instituto Tecnológico Latinoamericano	www.itla.edu.mx
Universidad Anáhuac Mayab	www.unimayab.edu.mx
Universidad Anáhuac México Norte	www.anahuac.mx
Universidad Autónoma del Noreste	www.uane.edu.mx
Universidad Autónoma España de Durango	www.unes.edu.mx
Universidad Cristóbal Colón	www.ver.ucc.mx
Universidad De La Salle Bajío	www.bajio.delasalle.edu.mx
Universidad de las Américas Puebla	www.udlap.mx
Universidad de Monterrey	www.udem.edu.mx
Universidad del Centro de México	www.ucem.edu.mx
Universidad del Valle de Atemajac	www.univa.edu.mx
Universidad del Valle de Puebla	www.uvp.edu.mx
Universidad ICEL	www.icele.edu.mx
Universidad Justo Sierra	www.justosierra.com
Universidad La Salle Chihuahua	www.ulsachihuahua.edu.mx
Universidad La Salle Cuernavaca	www.cvca.alsa.mx
Universidad La Salle México	www.alsa.mx
Universidad Latina de América	www.unla.edu.mx
Universidad Latina	www.unila.edu.mx
Universidad Madero	www.umad.edu.mx
Universidad Marista de Mérida	www.marista.edu.mx
Universidad México Americana del Norte	www.uman.edu.mx
Universidad Morelos	www.um.edu.mx
Universidad Regiomontana	www.ur.mx
Universidad Regional del Sureste	www.urse.edu.mx
Universidad Simón Bolívar	www.usb.edu.mx
Universidad Vasco de Quiroga	www.uvaq.edu.mx





FIMPES

2009