



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI**



**COMPONENTES DE AGENCIA ACADÉMICA Y SU CORRELACIÓN
CON LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE
LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.**

T E S I S

Que para obtener el grado de
MAESTRO EN PSICOPEDAGOGÍA

Presenta

DANIEL OCAÑA AQUINO 08061021

Directora de Tesis

DRA. LILA GONZÁLEZ VELÁZQUEZ

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; marzo de 2022

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN TESIS MAESTRÍA

F-FHCIP-TM-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 05 de abril del 2022
No. Oficio: CiyP/143/2022

C. Ocaña Aquino Daniel

Promoción: 6ª promoción

Matrícula: 08061021

Sede: Tuxtla Gutiérrez Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de la **Maestría en: PSICOPEDAGOGÍA**

para la defensa de la Tesis intitulada:

"COMPONENTES DE AGENCIA ACADÉMICA Y SU CORRELACIÓN CON LA COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS"

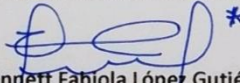
Se le **autoriza la impresión de Seis ejemplares y tres electrónicos (CD's)**, los cuales deberá entregar:

- Un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregadas a los Sinodales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"



Dra. Yannett Fabiola López Gutiérrez

COORDINADOR (A) DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



C.c.p.- Expediente/Minutario.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS



Código: FO-113-05-05

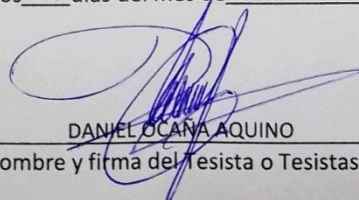
Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Daniel Ocaña Aquino,
Autor (a) de la tesis bajo el título de "COMPONENTES DE AGENCIA ACADÉMICA Y SU
CORRELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS EN ESTUDIANTES
DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS,"
presentada y aprobada en el año 20 22 como requisito para obtener el título o grado
de MAESTRO EN PSICOPEDAGOGÍA, autorizo a la
Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que
realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que
contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se
produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 05 días del mes de abril del año 20 22.


DANIEL OCAÑA AQUINO
Nombre y firma del Tesisista o Tesisistas



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



Dedicatoria

A mi compañera de vida,

A mis hijos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



INDÍCE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I. RELEVANCIA DEL SENTIDO DE AGENCIA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI.....	2
1.1 Agencia	3
CAPITULO II COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR	31
CAPITULO III DISEÑO METODOLOGICO	59
3.1 Planteamiento del problema.....	59
3.1.1. Problemática	59
3.1.2. Justificación	65
3.1.3 Variables	66
3.1.4 Objetivo General	66
Objetivos específicos.....	67
3.1.5. Hipótesis	67
3.1.6 Objeto de estudio.....	68
3.2 Método.....	68
3.2.1 Tipo de estudio.....	69
3.2.2. Participantes.....	69
3.2.3. Procedimiento	71
3.2.4. Instrumentos.....	73
Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación	73
Inventario de Epistemología Personal.....	75
Cuestionario de Autopercepciones de Estudiantes Universitarios	76
Referencias.....	94



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



INTRODUCCIÓN

Esta Investigación es uno de los productos del subproyecto de Investigación Competencias Ciudadanas y Agencia Académica en Estudiantes Universitarios, (teniendo como responsable por la UNACH, a la Dra. Lilia González Velázquez), en el marco del Proyecto General de “Significancia del sentido de agencia académica y derivación tecnológica en educación superior” cuya responsable técnica es la Dra. Sandra Castañeda Figueiras, directora del Laboratorio de Evaluación y Fomento del Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje Complejo de la Facultad de Psicología de la UNAM.

El estudio de tipo exploratorio y correlacional busca establecer relaciones de carácter predictivos del sentido de Agencia Académica mediante la aplicación de instrumentos de Inventario de Estrategias de Estudio y Aprendizaje (IEEA) e Inventario de Epistemología Personal IEP aplicados a 122 estudiantes de tres licenciaturas de una universidad pública del sur de México, y el Cuestionario de Autopercepciones de Competencias Ciudadanas (CACCEU), lo cual permitió establecer una segunda submuestra de 72 estudiantes a fin de identificar con base a los resultados las correlaciones existentes entre las dimensiones y subescalas de cada instrumento.

La investigación está conformada por tres capítulos, el primero aborda la relevancia del sentido de agencia académica en la formación profesional ante los retos del siglo XXI, el segundo capítulo se sitúa en el marco de las competencias ciudadanas en educación superior, para finalizar con el tercer capítulo que explicita el diseño metodológico haciendo de conocimiento los resultados obtenidos en este proceso de investigación.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



CAPITULO I. RELEVANCIA DEL SENTIDO DE AGENCIA ACADÉMICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI.

La sociedad actual situada en una dinámica de cambio constante en sus diferentes esferas exige una reestructuración constante en los espacios de formación profesional como son las universidades, modificaciones que deben ser orientadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología, contribuir en la sociedad del conocimiento e influir en el desarrollo de capital cultural y humano.

El desarrollo de competencias profesionales requiere promover saberes impregnados de actitudes hacia la formación de la autonomía y procesos metacognitivos, que permitan adecuar de forma estratégica las alternativas de solución y acción ante diversas situaciones o problemas.

En pleno siglo XXI la formación de capital humano para el desarrollo de la sociedad, compromete a las instituciones educativas a reflexionar en torno a las formas en que se ha conducido la educación del país, lo anterior exige modificar o transformar el paradigma de formación actual, hacia otro que recupere experiencias positivas y se implementen aquellos que aseguren desde una planeación estratégica la formación de perfiles agentivos que modifiquen el tipo de servicio o producción de forma creativa, con base en las necesidades sociales y desde un aprendizaje complejo.

Este capítulo está orientado a situar los aspectos generales del paradigma emergente que es el sentido de agencia, se aborda su conceptualización, fenomenología, su aplicación en el contexto educativo y los factores que promueven la agentividad. Se tiene como propósito explicar el sentido de agencia de los estudiantes hacia la autonomía, la construcción de habilidades de forma continua y que sean capaces de evaluar, supervisar y mejorar su desempeño profesional de

tal forma, que estos aspectos les permita modificar positivamente su contexto inmediato.

1.1 Agencia

Etimológicamente agencia se deriva del latín *agentia*, de *agens*, -entis que significa “el que hace” (Real Academia Española, 2016).

Escobar (2014), define el término *agente* como la voluntad encargada de realizar una acción conforme a sus propósitos e incidir sobre un conjunto determinado. Señala que, en un sentido biológico, la “capacidad agente” no refiere específicamente a la voluntad de forma consiente, sino a los aspectos que inciden en los cambios.

En la construcción del concepto se consideran relevante los aportes de Aristóteles, primer filósofo que aborda lo ontológico, análisis y explicación de la acción, considerada como el uso activo de la razón orientada a la consecución del bien del hombre, para él la acción implica una actividad con un fin que es la acción excelente, lo cual trae implícito movimiento y energía.

Según Aristóteles “la causa de la acción es la elección (causa eficiente no final) y la causa de la elección es el deseo y el pensamiento en vista de un fin” (Bravo, 2001, p. 319). El fin cuya parte esencial es la felicidad. El filósofo concede relevancia a la deliberación, misma que le antecede a la elección como motivador del comportamiento humano y que en la época era un legitimador del sistema político-social de la época.

Durante la filosofía escolástica, algunos conceptos como voluntad y libre albedrío estaban relacionados con el concepto de agencia, Santo Tomas de Aquino señalaba que el ser humano tiene la posibilidad de actualizar su capacidad de realizar actos libres con relación a sus obligaciones como humano, para él la acción racional es el movimiento de los entes vivientes hacia un fin para la búsqueda del bien y la satisfacción de carencias o necesidades (Zabala y Castañeda, 2014).

Leibniz (1686) afirmó que en la medida de la existencia de un ser habrá un actuar y obrar. Coincidió con la tradición escolástica respecto al libre albedrío como la sustancia individual y la acción personal libre, en este periodo se orientó hacia el estudio de las condicionantes personales de la capacidad de agencia, tales como la conciencia de sí mismo como agente.

En el periodo de la Revolución industrial se presenta una etapa de transición respecto a la filosofía de la acción, Simón y Marx consideraron que la acción se genera en el contexto histórico del desarrollo de las sociedades, el interés de la sociedad en ese momento estaba centrada en considerar la acción humana con la producción de bienes y transformación del mundo físico como social (Castañeda y Zabala, 2014).

Posteriormente comienza la generación de aportes enfocados al ámbito social siendo Weber (1944) quien, en su definición de sociología, plantea que, como ciencia trata de comprender la acción social y sus efectos, señaló que en ella se encuentra contenida la conducta humana, la cual, al agregar un sentido subjetivo del pensamiento, la acción puede no tener correspondencia con la realidad; menciona que las acciones sociales tienen una finalidad y pueden estar condicionadas por las interacciones sociales, es decir, desde el enfoque sociológico la agencia no pertenece a lo individual sino a lo social.

El termino agencia fue requerido en la construcción de la teoría de la evolución Darwinista, mismo que sufre una adecuación de una visión teleológica, hacia una concepción evolucionista. La teoría de Darwin tiene como base tres situaciones fundamentales en la formulación de la idea de selección natural, la primera señala que la sobrevivencia la logran los más aptos en un medio definido, en segunda esta situación pone a los sujetos con características particulares como únicos en su especie, y como tercera situación, los aspectos particulares que le permiten sobrevivir son heredados a sus descendientes. En este sentido, la agencia no era

situada en algún ser superior o ente supremo, sino en los organismos que incurren de forma compleja en su contexto. Darwin consideraba a la selección natural como agente de cambio. (Escobar, 2014).

El concepto de agencia se desarrolló a partir de la teoría de la acción, cuya finalidad es conocer las características de la acción autónoma más allá de la función instintiva, enfocándose en comprender y explicar cuáles son los aspectos que transforman las conductas a nivel de acciones intencionales y cuáles son las experiencias de éxito de las acciones (Broncano, 2006).

De acuerdo con T. Parsons (1964), la teoría de la acción, se sitúa en el concepto teórico-sistema y el principio metodológico de la acción voluntaria, la cual sostiene que el sistema social está formado con las acciones de los individuos que se basan en la interacción, esto genera una variedad de opciones acerca de cómo podrían actuar, opciones que están influenciadas y limitadas por factores físicos y sociales.

Los sistemas de acción se estructuran en torno a tres focos integrativos: el actor individual, el sistema interactivo y un sistema de pautas culturales. Cada uno de estos focos implica otros y, en consecuencia, la variabilidad de cualquiera de ellos está limitada por su compatibilidad con las condiciones mínimas de funcionamiento de cualquiera de las otras dos (Parsons, 1964, p. 21).

Desde esta perspectiva, su conceptualización se sitúa en dos vertientes, la primera relacionada con aspectos descriptivos, con algunas condiciones sobre el origen de la acción, señala que existe una respuesta a la interrogante del ¿por qué? con base en la razón, cuya respuesta requiere conocer la causalidad de dichas razones y a su vez exige la conciencia de una intención y la segunda enfocada a cuestiones normativas orientadas a entender las condiciones del logro de una creencia y las condiciones de satisfacción de una intención. Es decir, el agente debe disponer de conocimientos, creencias y deseos que orientan y confirman su acción para la transformación de su realidad (Anscombe, 1991).

Castañeda y Zabala (2014), indican que, en la actualidad como parte del estudio del fenómeno, se han planteado tres enfoques:

- Filosófico
- Neuropsicológico
- Psicología Cognitiva

Enfoque filosófico

La filosofía de la acción inicia en los años sesenta, teniendo como precursora Anscombe (1991), realizó un estudio del concepto intencionalidad y su papel en la conducta, promoviendo la visión contemporánea de la filosofía de la acción, retoma el concepto intencionalidad como resultado de la acción, para distinguir que existen otras acciones no intencionadas (ejemplo: reflejos). Considera a la acción como un logro de la agencia, que representa la capacidad de éxito. Señala que la agencia debería permitir a las personas modificar su entorno conforme a sus necesidades o deseos.

Durante la misma década Davidson (1963), explicó la agencia como relación de tres elementos: intención, comportamiento y resultado, este último genera la posibilidad de retroalimentación. Bajo este enfoque se considera que el comportamiento es generado por la intención del agente, consciente de la relación entre su conducta y lo deseado. Desde la teoría causal las creencias y deseos son motivos para la acción que origina una conducta causada por una razón, aspectos que construyen el conocimiento y autoconocimiento requeridos para generar acción.

Respecto a la crítica respecto a quién o qué es responsable de la acción, Searle (1983), plantea que la intención es un estímulo que desencadena la acción, algunos autores (Davidson, 1963, Searle, 1983), proponen que, para definir la participación del sujeto en la acción, se requiere la existencia de un sentido de agencia (SdA), lo cual evita que el agente no sea visto como un objeto que produce conductas, sino como sujetos conscientes de lo que deciden y realizan.

Broncano (2006), señala la importancia de contar con un control denominado Condición de Determinación, que considera la satisfacción o logro de una intención dejando de lado la aleatoriedad de su alcance, plantea que existe un problema respecto al control de la acción, donde la intención puede ser un determinante de la conducta, así mismo, menciona que la acción puede estar determinada por una falta de habilidad del sujeto o bien por condiciones medioambientales, considera que la agencia además de ser una competencia, implica el análisis y reflexión de dicha competencia, siendo el sentido de agencia una capacidad.

La agencia indica la relación neuromotora con el control de la propia conducta, donde la Condición de Determinación, examina desde dos perspectivas la agencia, desde la actuación ante los hechos relacionada con condiciones neuromotoras y consideraciones sobre las características de la conducta del agente y, por otro lado, el conocimiento relacionado con el control de la acción (Según Broncano, 2016).

Enfoque neuropsicológico

Los aportes desde la filosofía permitieron el desarrollo del enfoque neuropsicológico, el cual ha presentado avances de relevancia sobre agencia, la denominada neurociencia de la acción, aborda el termino sentido de agencia, como la capacidad de los sujetos para referirse a uno mismo como autor de las propias acciones, mismas que dependen de los procesos cognitivos y neuronales (Vignemonta y Forneretb, 2004).

El psicólogo Inglés James Russell, retoma las bases piagetianas señalando la importancia de la agencia en el desarrollo de los niños para el logro de la objetividad, como la realidad externa y la interacción entre el yo y su contexto.

Wittgenstein enfocado en el estudio del lenguaje de la acción, planteo el concepto de agencia como la noción primitiva del yo, como sujeto de la acción, el cual, no se basa en percepciones erróneas anticipadas. Bayne (2011), propone un concepto de agencia que implica la percepción consiente de la acción guiadas por intenciones apoyadas de los sentidos.

Otros aportes esenciales del enfoque fueron planteados por Vignemonta y Fournereb (2004, p. 14), desde un planteamiento neuronal del sentido de agencia, suponen que este implica la acción, observación y ejecución de acciones propias, que implican una red cortical amplia que se presenta a nivel de corteza prefrontal y parietal, motora suplementaria y cerebelo.

Sin embargo, Gallaguer (2007), consideró que el sentido de agencia se presenta cuando el agente tiene conciencia de la agencia, situación relacionada con la intención, los elementos de los que se desprende son las señales eferentes, retroalimentación sensorial y retroalimentación intencional (perceptual), la ausencia de alguno impide la aparición del sentido de agencia.

Enfoque de la Psicología cognitiva

La Psicología Cognitiva, recupera perspectivas en las cuales la agencia se considera como resultado de procesos cognitivos de orden superior, basados en la concepción filosófica de intencionalidad, así mismo Bratman (2007), plantea la construcción de categorías tales como: autogobierno, autodeterminación, autonomía, entre otras.

Los principales aportes son derivados de los planteamientos de Albert Bandura, quien centra sus estudios en factores que influyen en el aprendizaje de las personas con relación a su entorno. Menciona que los sujetos no se mueven por impulsos externos, mediante el concepto de reciprocidad triádica, explica que los **factores personales** tales como: conocimientos, expectativas, actitudes y creencias; **aspectos ambientales** como recursos, condiciones físicas, consecuencias; y **aspectos conductuales** como las acciones personales, elecciones y declaraciones verbales están influidas por un determinismo recíproco. Bandura señaló que el aprendizaje se da en el medio social mediante interacciones relacionadas con representaciones simbólicas que dirigen la acción.

Los estudios de Bandura (2006), le permitieron explicar, desde la perspectiva agentiva, el autodesarrollo, adaptación y cambio del ser humano a situaciones de la

vida. Señaló que el ser humano presenta cuatro características relacionadas con la capacidad de agencia:

- **Intencionalidad.** Las personas trazan intenciones que comprenden acción y estrategias para su alcance, los propósitos están supeditados por otros agentes, lo que evidencia que no existe agentividad absoluta. Es decir, se requiere una adaptación de intereses a través de esfuerzos colectivos.
- **Previsión.** Relacionado con la extensión de la agencia, es decir hace referencia a la capacidad de planificación, orientación, prevención y motivación para el logro de objetivos.
- **Autorreactividad.** Como capacidad de los sujetos para autorregular su conducta y motivando su acción, es decir la autoregulación le permite manejar su pensamiento en función de su actuar.
- **Autorreflexión.** Referido a la evaluación de su propio actuar, su autoeficacia y determinación para definir si se requiere ajustes en la ejecución de sus acciones. Aspecto relacionado con la capacidad metacognitiva de la agentividad humana.

Estas características están determinadas por factores ambientales y del contexto, cada agente promueve, cambios dependiendo de sus recursos agentivos. La teoría cognitivo social considera los conceptos de autoeficacia como constructo y la agenciación como la parte de operacionalización y acción del constructo. Esta teoría señala que los individuos tienen un autosistema que les permite tener el control de sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones, lo cual le permite poseer la capacidad de percibir, regular y evaluar su comportamiento permitiendo adecuarlo para influir o no en su contexto a través de la acción.

Bandura (1986), basa su teoría en el concepto de autoeficacia cuyo significado hace referencia a las creencias que tienen las personas respecto a sus capacidades para organizar y ejecutar su acción ante situaciones que lo demanden. Considera a la agencia humana, como el ejercicio de la autoeficacia que debe presentarse cuatro dimensiones en su desarrollo que son: reconocimiento de sí mismo, reconocimiento del otro, reconocimiento del contexto y de la historia y la transformación continúa de la acción.

La teoría cognitiva social, considera a la agencia humana como la capacidad de las personas para ejercer el control sobre su propio funcionamiento y en los eventos que afectan su vida.

En este sentido, Castañeda (2004), considera que la sociedad del conocimiento impone la necesidad de generar capitales culturales, exigiendo la formación de jóvenes con la perspectiva de formación continua. Destaca que es importante replantear el concepto de aprendizaje, los contenidos y la formación del profesional, a su vez, comenta que las investigaciones sobre la cognición han evidenciado la relación entre pensamiento, solución de problemas y el aprendizaje, donde la generación de experiencias mediante las vivencias pueden promover el uso del conocimiento a situaciones reales, donde la instrucción tiene relevancia en la construcción de conocimientos complejos a través del diseño instruccional.

1.5. Modelo de Aprendizaje Complejo

Según Morin (2004), la complejidad “es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple...es el tejido de eventos y acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico”(pag. 17), menciona que la complejidad no solo comprende cantidades de unidades e interacciones que desafían la posibilidad de cálculo está asociada a incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios, es decir existe una relación con el azar.

Por otra parte, menciona que la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: «la totalidad es la no verdad», considera tres principios para comprender la complejidad los cuales de mencionan a continuación:

Primer principio dialógico, el cual está centrado en el orden y desorden en contraposición, ambos se complementan, aunque uno suprime al otro, al mismo tiempo colaboran y establecen la organización y la complejidad, en esta interacción la dualidad va en el sentido de la unidad.

Segundo Principio recursividad organizacional, considera al procesos de recursividad como aquel donde los productos y los efectos son al mismo tiempo el producto y efecto de quien los produce, como ejemplo las personas somos productos y posteriormente nos convertimos en productores en este ciclo, esta idea rompe con la idea lineal de causa – efecto.

Tercer principio hologramático. Indica que cada punto de una imagen del holograma físico dispone de toda la información representada, refiere a la idea recíproca de que no solo la parte está en el todo, sino también, el todo está en la parte.

El aprendizaje complejo, implica la construcción de conocimientos y habilidades dentro y fuera de las aulas, donde se abordan teorías, métodos, técnicas, procedimientos que requieren su integración mediante el control ejecutivo, la actividad profesional y personal. El aprendizaje complejo se conforma de la combinación de habilidades, conocimientos, actitudes que permiten la transferencia de conocimientos a situaciones cualitativamente diferentes en el ámbito profesional o de la vida diaria (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014).

Este tipo de aprendizaje, presenta como características la combinación de conocimientos diversos, su construcción implica tiempo y variables que van desde la naturaleza del conocimiento (simple, complejo, verbal, visual, motor, etc.), hasta

las propias de cada estudiante. Características que pueden promover o no su construcción.

Algunos autores (Ericcson, Krampe y Tesch-Römer, 1993), señalan que el comportamiento experto derivado del aprendizaje complejo, es una característica del manejo y desarrollo de habilidades cognitivas que dirigen el conocimiento hacia la memoria a largo plazo. Por otro lado Sternberg (1998), plantea el modelo desarrollistas, que considera al comportamiento experto determinado por distintos elementos como las habilidades metacognitivas (referidas a procesos reflexivos de la conciencia y el dominio de conocimiento), habilidades del pensamiento (ejemplo: toma de decisiones, solución de problemas), los conocimientos de diferentes categorías (procedimental, declarativos, condicionales, etc.) y la motivación. Estos son algunos mecanismos que promueven la agentividad del estudiante, que han sido fundamentados y evidenciados como determinantes en el logro académico o que pueden ser variables predictoras del aprendizaje.

Algunas investigaciones dan a conocer que los principios de la instrucción pueden ser favorables al aprendizaje académico profundo (Clark, 2002, Peñalosa y Castañeda, 2008), donde los modelos de diseño instruccional proponen métodos que orientan hacia el desarrollo de aprendizajes integrales. Merrill (2002) considera cinco principios para en un modelo de instrucción efectiva, los cuales son:

- 1) Centrar la enseñanza en la solución de problemas, casos o proyectos, con aprendizaje autentico.
- 2) Activar los conocimientos previos o proporcionar una estructura básica que de soporte al nuevo conocimiento a construir.
- 3) Demostrar el conocimiento nuevo. A través de promover las relaciones de la información y su aplicación.
- 4) Aplicación del conocimiento y retroalimentación de las acciones implementadas por los estudiantes mediante el andamiaje.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



- 5) Integración del conocimiento, mediante la reflexión y argumentación de sus conocimientos.

Investigadores tratando de comprender la experiencia de los estudiantes frente al aprendizaje, han logrado identificar en ellos dos enfoques, aquellos que centran su atención en los detalles para su reproducción con una visión cuantitativa, es decir un aprendizaje superficial y los que tienen un aprendizaje profundo, los cuales centran su atención en la importancia y sentido de lo que aprenden, con una visión cualitativa (Marton y Säljö, 1997).

Para comprender las dimensiones de procesamiento mencionadas, se han propuesto modelos que recopilan información de forma organizada y argumentada sobre las estrategias de estudio mediante el establecimiento de escalas que analizan:

- a) Procesamiento cognitivo
- b) Motivación de estudio y la aficción
- c) Regulación metacognitiva

El enfoque superficial y profundo vistos desde el logro, señalan cómo se presenta la participación de los estudiantes en la organización de su aprendizaje estratégico, que puede llevarlos o no al éxito. Esta perspectiva animó en la generación de investigaciones que dan a conocer el control de los estudiantes sobre sus habilidades cognitivas, como la planteada por Flavell en el origen del tema metacognición, cuyo control orienta a los estudiantes hacia el conocimiento. Así mismo brinda aportes para el constructo del aprendizaje autorregulado, el cual fue desarrollado desde el enfoque cognitivo social del aprendizaje por Bandura y Zimmerman (Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F., 2014).

1.2 Agencia académica

En el ámbito educativo, la agencia ha sido un fenómeno donde los aportes de la Pedagogía y Psicológica han sido pocos, la construcción de una teoría sólida que indiquen las variables vinculadas con el aprendizaje se ha desarrollado con lentitud. John Dewey y pedagogos de la Escuela Nueva consideraron la importancia del interés del estudiante estableciendo un contexto donde se promovía la acción, aunque en ese momento no se pensaba en la promoción de comportamientos agentivos (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2012).

En los noventa el movimiento de la enseñanza centrada en el aprendizaje, trajo consigo paradigmas relacionados con la forma de adquirir y construir conocimientos, como la competencia de aprender a aprender, implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas, la autorregulación, paradigmas que consideran al estudiante como una persona activa responsable de su proceso de aprendizaje. El cambio de enfoque influyo en la labor docente orientando su práctica hacia el conocimiento de las características del estudiante, para reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje y pensamiento orientados a desarrollar nuevas formas de mediar la construcción de conocimientos.

La Psicología del Aprendizaje Académico ha generado diversos hallazgos sobre los aspectos que influyen en el logro académico, de lo cual se han agrupado en dos modos de abordaje: el de la psicología de lo que las cosas son, es decir, fenómenos psicológicos que son de carácter universal que no son controladas por los estudiantes, y el de la Psicología de cómo los estudiantes hacen las cosas. Esto último referido al estudio del uso de estrategias cognitivas, motivacionales y conductuales donde el estudiante puede tener la capacidad de ser agente para manejar sus recursos en situaciones de aprendizaje (Castañeda y Peñalosa, 2016).

Castañeda, Peñalosa y Austria, definen el término Agencia académica como:

Grupo de componentes cognitivos, autorregulatorios, motivacionales y atribucionales que permiten al estudiante tener una práctica activa de sus



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



aprendizajes, el concepto está situado en la perspectiva del aprendizaje complejo que considera la integración de conocimientos, habilidades y aptitudes de carácter general que se ponen en juego a partir de un contenido específico” (2012:102).

En la búsqueda de identificar los componentes de carácter agentivo que influyen en el desempeño académico, Castañeda (2012) formula una perspectiva sobre componentes que influyen en la capacidad agentiva del estudiante, variables relacionadas con el que aprende, señala que Bandura utiliza el término “sentido de agencia” en el ámbito de la salud, desde una visión situada en la creencia atribucional de autoeficacia, sin embargo, la investigadora considera que no solo el factor afectivo motivacional es un determinante para el desarrollo autogestivo en el ámbito de la formación académica.

Castañeda (2012), señala que, aunado a los aportes de Bandura sobre el Sentido de Agencia, considera que no solo deben considerarse aspectos afectivo motivacionales, sino también, componentes cognitivos y sistemas de creencias para entender el comportamiento. Considera importante el dominio de estrategias cognitivas y metacognitivas, “lo cual permitirá valorar perfiles agentivos y no agentivos para el aprendizaje académico, a partir de variables cognitivas, de epistemología personal y autorregulatorias en diversos niveles de desempeño y en diferentes contenidos” (Castañeda, 2014: 58).

Para ello implementó dos instrumentos el Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA) y el Inventario de Epistemología Personal (IEP), ambos instrumentos calibrados y validados rigurosamente. El IEEA, contiene 13 dimensiones con 52 reactivos en escala tipo Likert, cuya utilidad consiste en cuantificar las estrategias cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias; y el IEP es un instrumento de autovaloración diseñado con base en los aportes de Schomer Aikins sobre las creencias epistemológicas. Conformado por 26 reactivos de tipo

Likert. La estructura y descripción de cada dimensión se presenta en el apartado de instrumentos (Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F., 2014).

Los datos proporcionados por dichos instrumentos, permiten evaluar la capacidad de agencia académica a través del *Modelo de Aprendizaje Complejo* propuesto por Castañeda y Martínez el cual se observa en la figura 1.

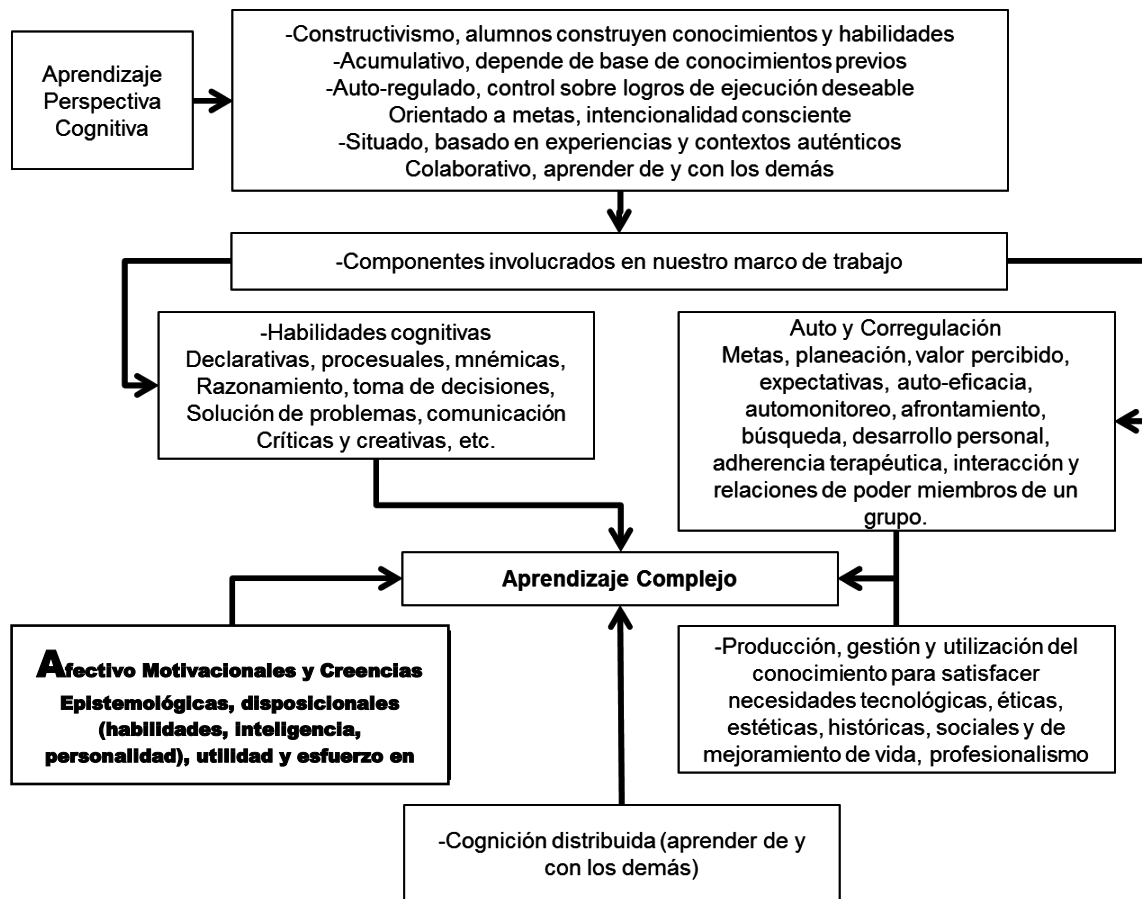


Figura 1. Marco de trabajo del Modelo de Aprendizaje Complejo Autorregulado. Recuperado de Castañeda, S., Peñalosa E. y Austria F., 2014.

El modelo explica que en el aprendizaje se interrelacionan elementos de la tarea concebida cómo logro, que incluye formas en las cuales los estudiantes organizan su forma de aprender, las creencias sobre sus competencias, habilidades cognitivas (relacionadas con sus capacidades de procesamiento), autorregulatorias, metacognitivas y metamotivacionales (para codificar, categorizar, reconoces,

recordar, razonar, transferir, planear, evaluar y regular la construcción de conocimientos). La propuesta considera cuatro dimensiones: creencias, estrategias del estudiante, contenido de aprendizaje y la cuarta enfocada al contexto donde se da el aprendizaje, estos componentes son los ejes que permiten teorizar respecto al desempeño académico y su posibilidad de mejorar.

Los investigadores complementan su línea de investigación mediante la estrategia denominada “Desarrollos Construidos”, concebida como “arreglos microgenéticos que permiten trazar línea causa-efecto en el tiempo, auxiliares en la validación teórica de cómo es que el aprendizaje genera logros” (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014: 61), lo cual les ha permitido generar mapas de procesos proximales respecto a las causas de aprendizajes y normas aplicadas por los estudiantes para dar seguimiento de su proceso de aprendizaje.

La propuesta se sitúa en incorporar heurísticas cognitivo autorregulatorias, creencias reflexivas sobre el conocimiento, de tal forma que la combinación entre estos elementos permitiera explicar la construcción de significados que ponen al agente en mejores situaciones frente a la construcción de su conocimiento.

Castañeda, Peñalosa y Austria (2012). Consideran que en el dominio de la agencia académica está basada en las competencias cognitivas superficiales o profundas, de tipo autorregulatorias de la persona (tarea, materiales, de grupo de poder); también las creencias atribucionales (autoeficacia, control interno y autonomía), motivacionales (orientados a metas de dominio/rendimiento), epistemológicas (referente a la naturaleza, utilidad, estabilidad y fuente de conocimiento) y muy recientemente se ha considerado sumar el componente volitivo.

1.3. Factores que promueven la agencia académica

La sociedad actual vive una dinámica de cambios en el plano científico y tecnológico, en sus estructuras organizativas, en ella la información y el conocimiento han formado pieza fundamental para su desarrollo. Esto exige promover en los estudiantes capacidad agentiva, formar personas que generen

efectos que influyan desde el plano humano y profesional, un ser dinámico, autónomo, creativo y con capacidad de participar en los cambios del contexto donde se sitúe.

La enseñanza orientada a la acción, incorporó directamente el término de agencia considerada como la capacidad para actuar, socioculturalmente mediada. Ahearn (2001) señala que, en este enfoque, se promueve la participación activa de los estudiantes donde los ambientes deben proveer el ejercicio hacia la generación de productos derivados de la acción. Lo cual implica considerar tres características para idear un contexto de aprendizaje: control sobre la conducta mediante la puesta en práctica de la autorregulación del estudiante, generación de acciones interdependientes en su contexto y la conciencia para la generación de acciones con responsabilidad.

A pesar que el enfoque de enseñanza orientada a la acción, reconoce la importancia de la capacidad de cada estudiante, cuyo proceso no es solo de carácter individual sino social, no permite la explicación de procesos cognitivos, afectivos, motivacionales, de autorregulación, metacognición, transferencia y voluntad del estudiante, variables que la Psicología de la Educación ha profundizado por estar relacionadas con el proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, en el plano educativo se piensa en la construcción de un paradigma que promueva en los estudiantes el desarrollo del sentido de agencia, donde el estudiante haciendo uso de sus habilidades, tome decisiones, establezca y priorice objetivos (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014). El fomento de la agencia personal, promueve el desarrollo de competencias centradas en el aprendizaje a largo plazo mediante el uso de procesos y ambientes que buscan generar experiencias en el sujeto en un área de competencia, transferir sus habilidades que le permitan evaluar, supervisar y mejorar su desempeño de forma constante.

Estrategias cognitivas y autorregulatorias.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



Para fines de esta investigación la palabra estrategia es ubicada en el campo educativo, donde Beltrán la define como especies de “reglas que permiten tomar las decisiones adecuadas en cualquier momento dentro de un proceso determinado, perteneciendo así a esa clase de conocimiento llamado procedimental que hace referencia a cómo se hacen las cosas” (Beltrán, 1998, p. 398).

Las estrategias cognitivas, hacen referencia a las acciones y procesos orientados en adquisición de información y conocimientos; capacidad de organización y toma de decisiones en una tarea; y al sentido de responsabilidad hacia el logro de metas (Zimmerman, 1990), permiten al estudiante reconocer las condiciones en las cuales se usa el conocimiento declarativo o procedimental, apoya al desarrollo de habilidades relacionados con el manejo de información para manipular, transformar, recuperar, transferirla y aplicarla para la resolución de problemas o en la toma de decisiones.

Conforme a Castañeda (2004), una estrategia de aprendizaje es la operación que el estudiante realiza para la adquisición de sus conocimientos, en su ejecución implica habilidades representacionales, selectivas y de control sobre su persona, la tarea a resolver y los materiales por aprender. Así mismo hace uso de sus conocimientos previos, sobre el mundo en general y sobre el tema de estudio tanto del conocimiento como de su propio pensamiento.

Gallego (1997), considera a las estrategias como un conjunto de actividades mentales empleadas por el sujeto en una situación particular de aprendizaje para facilitar la adquisición de conocimiento. La estrategia es, por tanto, una operación mental. Son como las grandes herramientas del pensamiento puestas en marcha por el estudiante cuando tiene que comprender un texto, adquirir conocimientos o resolver problemas. Es de gran importancia mencionar que las estrategias para ser eficaces deben estar incorporadas al currículo escolar.

Algunos investigadores (Castañeda, 2004 y 1991; weinstein y Pintrich, 1994), coinciden que, en esta dimensión los estudiantes presentan como características el control de elementos como: tiempo, espacio, ambiente, búsqueda de apoyo y aprendizaje colaborativo. Así mismo, pueden modificar su motivación y saben utilizar estrategias cognitivas para mejorar su aprendizaje y logro de tareas.

Por otra parte, **las habilidades de control ejecutivo**, implica auto y correulación requerido para motivar la acción, establecer metas, supervisar el comportamiento y controlar el pensamiento y sentimiento al desempeñarse en una situación o problema. ser un aprendiz activo y consciente de su conducta, lo que genera ciertas creencias motivacionales que les permite adaptarse de mejor manera a su contexto de aprendizaje.

Sistemas de creencias (epistemología personal)

La Epistemología es definida como el origen, naturaleza, limite, métodos y justificación del conocimiento humano (Hernández, 2012: 466). Algunos Científicos han definido a las creencias epistemológicas como una construcción social formada en la interacción dentro de un contexto escolar.

En este plano los sistemas de creencias (epistemología personal), hace referencia a las concepciones personales respecto al conocimiento y al conocer, este aspecto presenta cierta influencia en el manejo de las estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivo-motivacionales de los estudiantes.

Las creencias epistemológicas son otro factor de influencia en el aprendizaje académico, el cual da a conocer la postura de las personas sobre la naturaleza del conocimiento y cómo se produce el aprendizaje, aquellos estudiantes que tienen creencias epistemológicas reflexivas tienden a obtener mejores promedios académicos.

Estudios iniciales sobre las creencias y su influencia en el ámbito académico, dieron a conocer que los estudiantes poseían una visión hacia el conocimiento como falsa

o verdadera y este se deriva de personas con autoridad, otros han propuesto un modelo denominado de “juicios reflexivos”, basado en siete etapas que plantean la evolución del conocimiento de simple a reflexivo, las primeras etapas están apoyadas en la autoridad y dos apoyadas en evidencias, coincidiendo con las posturas anteriores sobre la madurez cognitiva y la exposición a la educación.

Las dimensiones sobre la epistemología personal regularmente son agrupadas en dos categorías las referidas a la **naturaleza del conocimiento**, es decir, lo que cada persona considera acerca del conocimiento; y **la referente a la naturaleza del aprendizaje y educación**, la cual busca explicar cómo llegan a conocer las personas. Respecto a la primera categoría las dimensiones son:

Certeza del conocimiento: Hace referencia al nivel de creencia que tienen las personas respecto al conocimiento como verdades absolutas o bien que el conocimiento es tentativo y evoluciona.

Simplicidad del conocimiento: se plantea la creencia que el conocimiento se conforma por una acumulación de hechos en contraste con otra que refiere que el conocimiento está constituido por conceptos interrelacionados.

Fuente del conocimiento: El conocimiento se origina fuera de las personas y se sitúa en una autoridad o bien este es una construcción interna de las personas en interacción con su medio.

Justificación del conocimiento: Se trata de señalar el porqué de lo que se conoce, la evaluación de su conocimiento y el de otros. La graduación de esta dimensión se basa por un lado en justificar lo que se cree mediante la observación, que lo pensado es lo correcto, o bien que el conocimiento se da porque se cuenta con evidencias basadas en la pericia o la autoridad o por la valoración e integración de puntos de vista de especialistas (Schommer, 1990; Magolda, 1992; King y Kitchener, 1994).

El reconocer a la epistemología personal cómo relevante para la comprensión del aprendizaje en los estudiantes mediante la identificación de la relación creencias

epistemológicas, aprendizaje y motivación, ha permitido la construcción teórica sobre cómo se enfrentan a situaciones de aprendizaje y solucionan problemas los estudiantes. Los planteamientos teóricos han señalado que las creencias epistemológicas estarán determinadas por el tipo de dominio de conocimiento a lograr (Castañeda, 2014). Mismas que influyen en la variación de estrategias cognitivas, de autorregulación y afectivo motivacionales.

Schommer – AikinsM., Beuchat, M., y Hernández- Pina, F. (2012), a partir de sus investigaciones conceptualizó las creencias epistemológicas en función al aprendizaje y el conocimiento (**segunda categoría**), señalando que pueden ser estudiadas desde dos enfoques, uno basado en la perspectiva de un sistema complejo y unidimensional y otro en los aspectos únicos como la epistemología personal. Bajo la segunda visión plantea que la epistemología personal se pueden presentar **creencias a un nivel sofisticado y otras de nivel simple y asincrónicas**. Como parte de su teoría construye cinco dimensiones independientes sobre las creencias, de las cuales tres están centradas en el conocimiento y dos al aprendizaje las cuales se describen a continuación:

Estabilidad del conocimiento: se refiere al nivel de certeza del conocimiento el nivel parte de la idea que el conocimiento es invariante hasta un nivel considerado de cambio continuo. Se evalúa el grado de verdad otorgado a un conocimiento. Si una vez que se logra el conocimiento este no cambia o requiere un descubrimiento permanente.

Estructura del conocimiento: hace referencia a la creencia de considerar que la organización del conocimiento se da a través de fragmentos o bien este se constituye mediante conceptos integrados.

Fuente del conocimiento: Hace mención de la procedencia u origen del conocimiento, que puede ser de una autoridad o a partir de evidencias empíricas y del razonamiento.

Velocidad del conocimiento: se concreta a la evaluación del tiempo en que se aprende, el cual puede ser rápido o gradual.

Habilidad para aprender: La creencia se sitúa en señalar que esta proviene de la genética o se construye mediante la experiencia y el tiempo dedicado por la persona en aprender.

La autora señala con relación al grado de las creencias, que las de tipo sofisticado están justificadas por un nivel de pensamiento crítico alto, creatividad y aplicación de conocimientos, en cambio las no sofisticadas, destacan por un aprendizaje de bajo nivel y memorización de hechos.

Componentes Volitivos y regulación emocional.

En el contexto educativo uno de los retos ha sido el desarrollo de la autonomía, buscar la independencia de los estudiantes implica poner en juego recursos diversos, desde esquemas de conocimiento y heurística cognitivas, habilidades para planificar el contexto, así mismo, habilidades para comprender sus errores y recuperarse frente al desafío. De acuerdo con investigadores (Winne y Nesbit, 2009; Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014), consideran que la volición se presenta como hábitos de trabajo y lo consideran como elemento que permite el desarrollo de formas efectivas para aprender. Siendo la intencionalidad un dispositivo central.

Se plantea que, durante las actividades académicas propuestas con una finalidad, los estudiantes identifican que el logro de la tarea está determinado por un reconocimiento relacionado con un desempeño asociado con una acción. Sin embargo, no siempre el reconocimiento de la tarea y sus requerimientos implican el desempeño de una acción, porque puede suceder que el estudiante no se visualice como el autor de las acciones para el logro de la tarea.

Es ineludible abordar a la personalidad como elemento que puede determinar la agencia académica, Peñalosa y Castañeda (2008) consideran que los enfoques orientados a la estructura de la personalidad y los enfoques orientados al proceso



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



de la personalidad en situación, este último permite el reconocimiento de las características de la personalidad, el considerar los elementos de la situación y las metas pondrán en juego la toma de decisiones por parte de los sujetos activando determinados componentes de la personalidad.

Investigadores mencionan que en el estudiante la búsqueda del logro de metas de aprendizaje, puede estar determinada por la calidad de los componentes accionados por su comportamiento agentivo, como parte del desarrollo de la personalidad orientado a la agencia académica, la volición presenta gran relevancia en el logro exitoso de acciones en diversos contextos.

Por otra parte, indican que no todos los estudiantes cuentan con habilidades intelectuales en la selección, procesamiento, control para mantener el interés, disponer de la conciencia sobre sus creencias en los conocimientos que requieren aprender, así mismo, habilidades que les permitan construir y evaluar sus conocimientos, para organizarlos y tomar decisiones o resolver problemas, lo cual es un reto para el fortalecimiento de la educación superior.

Para ampliar el conocimiento entorno a la agencia académica desde el enfoque de la personalidad, se considera debe plantearse desde los procesos de personalidad en situación, lo anterior debido a que este enfoque busca conocer las características de la personalidad (procesos y estrategias) utilizados en una situación concreta, que implica una relación persona-contexto, donde la persona valoran y determina componentes de personalidad (Peña y Castañeda, 2008).

Desde esta postura, al activar componentes de personalidad, cognitivos, autorregulatorios, de creencias epistemológicas, etc. en un momento de aprendizaje, pueden activarse algunos componentes y en otros no, lo que permitiría distinguir porque lo estudiantes tienen éxito en el aprendizaje de actividades según niveles de complejidad.

Según Peña y Castañeda, en las actividades orientadas a un resultado, el estudiante activa estrategias y habilidades de forma intencional donde, realiza

acciones para modificar su contexto y asimismo, es en este momento donde cobra relevancia la volición, como componente especial que involucra el emprendimiento de acciones intencionadas, deliberadas y conscientes basadas en un sentir personal que lo hacen autor de sus acciones y en consecuencia de sus logros o resultados determinados. Los procesos volitivos hacen referencia a la capacidad de las personas para dirigirse por sí mismas en el desempeño de una actividad indistintamente que esta sea de alta complejidad o que pueda ir en contra de sus tendencias motivacionales.

Los aspectos volitivos vinculados con el libre albedrío, presentan una relación con la agencia debido a que se vincula con el emprendimiento de acciones intencionadas, deliberadas y consientes, orientadas por decisiones personales que generan resultados determinados. Este concepto es clave en la personalidad debido a que se centra en la capacidad de las personas para dirigirse a sí mismas al realizar una actividad, mediante el control de habilidades, estilos, estrategias de control y de regulación de la acción.

La volición como componente de la personalidad, hace énfasis en manifestaciones de control y regulación de las acciones, que pueden iniciarse, mantenerse y lograr el éxito hasta la conclusión de las tareas independientemente que sean a corto, mediano o largo plazo o de complejidades distintas. Este aspecto intelectual puede manifestarse de distinta forma en los estudiantes como tentaciones hedonistas que originan personalidades asociadas a comportamientos impulsivos, de adicción, de excesos, procrastinación, confusión, rumiación y dubitación, entre otros, que pueden generar malestar afectivo-emocional o bien de controlarlas generar toma de decisiones asertivas, permanecer hasta el logro de la tarea o controlar distracciones o posponer las gratificaciones hasta el logro de la meta.

El planteamiento anterior se puede ejemplificar en un contraste entre el estudiante que se abstiene de ir a la fiesta para concluir un trabajo académico en comparación del estudiante que incumple con la actividad porque sí acudió a la fiesta; el



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



estudiante que es constante en el aprendizaje de los arpegios de una melodía a diferencia del estudiante que desiste al no lograrlo en los primeros intentos.

De acuerdo con Robert J. Fisher, David Ackerman (1998), la volición como parte de la personalidad, puede presentarse como compromiso intelectual relacionado con habilidades de razonamiento, inteligencia, toma de decisiones, solución de problemas, entre otros. Por otra parte, Kuhl (2000), indica que la autorregulación del proceso de control de acción establece un autocontrol que suprime la activación de otros subsistemas y procesos para reducir el riesgo de que otra acción obstaculice la intención establecida mediante apoyo cognitivo y emocional estableciendo la posibilidad de generar metas y acciones controladas.

El tener control de las acciones mediante el uso de mecanismos y estrategias que mantienen activa la memoria evitando la distracción, el estudiante puede presentar tendencia a otras acciones o al estado, relacionadas con el fracaso (desvinculación vs preocupación); con la toma de decisiones (iniciativa vs dubitación) o bien con el desempeño (Persistencia vs volatilidad).

De promoverse una orientación hacia la acción, se promueve el cambio utilizando sus capacidades de forma eficiente para desvincularse de los sentimientos e ideas rumiativos por las pérdidas, fracasos o retrocesos, por otra parte, permite tomar postura prospectiva, mediante la organización de ideas y la tomar decisiones para implementar acciones para el logro de metas establecidas; también ser persistente y enfocar las acciones (Kuhl, 2000).

Por lo anterior, la volición vista como vínculo entre el aprendizaje autorregulado y los recursos para el aprendizaje, permite en lo sucesivo la explicación de los procesos cognitivos y metacognitivos. Lo cual permite mencionar que, una orientación hacia la acción mejoraría aspectos volitivos de la personalidad agentiva con alta agencia académica.

Otro aspecto de la personalidad que pueden influir en la ejecución de acciones intencionales se refiere al ámbito afectivo-emocional, que pueden presentarse de



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



dos formas, en estados afectivos negativos o positivos, ambos pueden reflejarse en el resultado del comportamiento. Por lo anterior, se considera que estos rasgos pueden asociarse con modelos de agencia académica, debido a que las emociones son resultado de intercambio entre persona-situación, donde la persona crea significados provocando respuestas multisistémica y flexible, permitiendo no solo el sentir algo sino también sienta ganas de hacer algo (Frijda, 1986).

Por lo anterior, las reacciones psicológicas internas o externas, constituyen una serie de apreciaciones conforme a la valoración de las personas de acuerdo a la familiaridad y relevancia con la situación vivida. Las estrategias del modelo modal de la emoción consideran debido a que el aprendizaje requiere actividades intencionales el estudiante busca orientar el logro de sus metas de aprendizaje, aspecto que dependerá de la calidad de elementos accionados en su comportamiento agentivo.

1.4. Aportes de la Psicopedagogía para la educación en agencia académica en estudiantes universitarios

En la construcción del sentido de agencia se requiere considerar los aportes del paradigma centrado en el aprendizaje, para situar al estudiante como eje de los procesos de contraste, revisión y construcción de conocimientos con apoyo de las interacciones sociales (Zabala, 1999), en este sentido Delors (1994), considera que la educación en el contexto actual debe considerar cuatro fundamentos que guían la formación integral:

- Aprender a conocer, que hace referencia a la construcción de conocimientos basados en su comprensión;
- Aprender a hacer, para modificar su entorno a través de la acción;
- Aprender a vivir juntos, para situarse en el bien común a través de la participación y cooperación con los demás y; finalmente,
- Aprender a ser retomando los elementos de los tres saberes para regular sus conductas de acuerdo a las circunstancias.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



El aprendizaje complejo requiere que los centros educativos planifiquen el proceso de aprendizaje, el cómo llevar a la práctica el desarrollo de competencias para promover desempeños adecuados, la psicopedagogía orienta la construcción de conocimientos, propone acciones para la búsqueda de explicaciones y genera propuestas innovadoras, que pueden contribuir a potencializar los procesos de aprendizaje y enseñanza, mediante la construcción y aplicación de modelos de intervención en las instituciones.

La educación superior como sistema complejo enmarca la construcción del conocimiento científico que se construye y reconstruye en la comunidad educativa, en ella se relacionan diversos componentes: docentes, estudiantes, planes de estudio, siendo en estas relaciones donde se establece el papel del psicopedagogo, quien, mediante el asesoramiento, apoyo o innovación proporcionada a estudiantes, docentes y directivos, busca potencializar la formación integral del estudiante.

El psicopedagogo desempeña el rol de experto, desde la perspectiva de apoyo en el recorrido formativo, focaliza las metas de un grupo, con la aplicación de herramientas y técnicas, lo cual exige un conocimiento estructurado, fundamentado y coherente de los procesos educativos, el asesoramiento se da en función a la currícula, la orientación, la institución, formación del profesorado, la investigación educativa, hasta el desarrollo de competencias en estudiantes.

De acuerdo con Sánchez, C., Manuel, B. y Picas, J. (2007), el desempeño profesional del psicopedagogo en los centros educativos debe centrarse en las siguientes acciones:

- Diagnóstico de problemas, necesidades y metas
- Diseño de un plan de acción
- La intervención en función del diseño
- La evaluación

El asesoramiento psicopedagógico presenta dos líneas de intervención, la primera se refiere a la participación en el liderazgo institucional para contar con el soporte

necesario, sin el apoyo decidido e implicación de los líderes será difícil generar cambios o innovación. En segundo lugar el asesoramiento integrado en la escuela, donde el profesional gestiona y participa en todos los procesos formativos brindando recursos necesarios tanto metodológicos como materiales requeridos e interviniendo en situaciones de conflicto.

En el desarrollo organizativo, se requiere considerar una pedagogía del acompañamiento, que de acuerdo con Eckenshwiller (1990) establecer una acción educativa que busca ayudar al sujeto en construcción de su proyecto de vida, orientar, cuestionarse sobre sus intereses, proponerse metas, tomar conciencia de sus recursos, con el fin de observar sus posibilidades y tomar decisiones frente a un mundo con exigencias y demandas concretas, su desempeño debe estar basado en la implementación de modelos como instrumentos de investigación y para el análisis psicoeducativo. Según Tejedor (1985: 168) “los modelos son aproximaciones intuitivas a la realidad, desempeñando un papel de puente que permite a la teoría la función interpretativa de los hechos”.

Para promover el desarrollo del aprendizaje complejo, se requiere considerar el modelo de intervención psicopedagógica por programas, que se caracteriza por ser contextualizado y dirigido a toda la comunidad escolar, puede ser directo o grupal, y es de carácter preventivo y de desarrollo. El modelo abarca como parte de su acción los siguientes aspectos: el proceso de enseñanza- aprendizaje, atención a la diversidad, acción tutorial y orientación profesional.

La intervención por programas representa una intervención planificada, sistematizada que considera las características del contexto, necesidades de los estudiantes, metas, objetivos, estrategias, estableciendo el trabajo colaborativo, en el cual el psicopedagogo asume el rol de orientador, activador y mediador.

Situar al aprendizaje complejo como un proceso multidimensional, establece un marco de análisis para incorporar en los procesos de formación el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, valorar la creencia de los estudiantes sobre su sentido



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



de agencia y en específico de lo que son capaces de hacer, Shommer-Aikins señala que la epistemología personal implica un sistema organizado de cinco dimensiones caracterizada por dos polos, las personas con creencias sofisticadas que consideran que el conocimiento es provisional, integrado y gradual, no se encuentra sujeto a una autoridad.

La comprensión de las variables que integran la agencia académica y como estas influyen o determinan las competencias ciudadanas en lo relacionado con la democracia, convivencia, resolución de conflictos, comprensión y respeto a la diversidad puede favorecer al momento de afrontar los retos y problemas actuales en México en el marco de la educación superior, las Universidades requieren desde el curriculum, hasta las práctica docente generar ambientes para la formación integral que empodere a los estudiantes de la UNACH para ser agentes de cambio en su sociedad y evitar repetir comportamientos individualistas alejados del bien común, en el siguiente capítulo se amplía la información sobre ciudadanía y su relación en procesos de formación profesional y su impacto en la modificación de conductas que pueden incidir en la mejora de .

CAPITULO II COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El panorama mundial actual se caracteriza por ser complejo y dinámico, los modelos económicos actuales favorecen a pocos y acentúan las necesidades de un porcentaje mayor de la población, se presenta un contraste entre los avances científicos y tecnológicos con aspectos como la pobreza, injusticia, corrupción, delincuencia, sobrepoblación, problemas ecológicos, entre otros, los cuales día a día deterioran a la humanidad.

De acuerdo con los resultados de la encuesta de ciudadanía aplicada por el Instituto Nacional Electoral (INE) en conjunto con el Colegio de México (2013), mencionan que la discriminación en nuestro país se hace presente en distintas vertientes, dieron a conocer que el tipo de discriminación que afecta con mayor frecuencia a las personas es por su apariencia física, el 75.3% de los encuestados así lo confirmó; seguido por su clase social 76.4%, otros tipos de discriminación son por el color de piel, ser mujer o ser indígena.

La misma encuesta, señala en materia de inseguridad y estado de derecho, que de cada 100 mexicanos al menos 12 han sido víctimas de algún caso de inseguridad, la mayoría de la población señaló sentirse desprotegida por el abuso de autoridad, relacionando la situación por la impunidad y corrupción que se vive en el país. El 37% de los encuestados opinaron que las leyes se respetan poco y el 39% indicó que no hay nada de respeto por acatar las leyes, esta situación se encuentra relacionada con la percepción hacia el sistema de justicia del país, la desconfianza a las autoridades se refleja en la falta de denuncia del delito por parte de los mexicanos, del 100% de los afectados por algún delito solo el 39% acudió a levantar su denuncia.

En la aspiración hacia la democracia se requiere entre otros aspectos la participación de la ciudadanía, sin embargo, en México en solo los comicios

electorales podemos tener un ejemplo de la participación ciudadana, en las elecciones realizadas en 2018 el abstencionismo fue del 36.58%.

En materia de participación ciudadana no electora, el INE (2013), señaló que los tipos de participación política no electoral en la que participan los mexicanos son los siguientes: platicar con otras personas sobre temas políticos, asistir a reuniones de cabildo municipal o delegacional, colaborar en las actividades de los partidos previos y durante las campañas, intentar convencer a los amigos para votar por algún candidato, leer y compartir información política por alguna red social, firmar peticiones o documentos de protesta, participar en manifestaciones o protestas públicas, tomar o bloquear lugares o instalaciones públicas y participar en alguna huelga.

Con relación a lo anterior, Bolívar (2007) opina que en las sociedades se presenta una doble clase de ciudadano aquellos que se encuentran integrados y adaptados a la dinámica social y los que son apartados o excluidos quedando vulnerables socialmente.

En este sentido la educación debe ser una estrategia a mediano y largo plazo, porque posee la capacidad de reducir la pobreza extrema y potenciar objetivos de desarrollo de más amplio espectro, la inversión en educación mitiga la pobreza al garantizar beneficios considerables en materia de salud y productividad, así como en lo referente a la participación democrática y la autonomía de las mujeres (UNESCO, 2014).

En México las estimaciones oficiales para el ciclo escolar 2012-2013 indicaron que la cobertura educativa para educación básica es universal, en educación media superior alcanzó el 71.3% y 34.6% en superior. Sin embargo, los promedios ocultan diferencias significativas. En educación primaria 13 estados están por debajo del promedio nacional y en secundaria 14 entidades no alcanzan el



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



promedio; respecto al nivel medio superior más del 50% de los estados (18) presentan coberturas inferiores a la media nacional.

El rezago urbano se concentra en la falta de secundaria, con 63%, el rural se caracteriza porque 57% de las personas en esta situación son analfabetas o no concluyeron la primaria. Este rezago nos aleja de poder ser un país competitivo a nivel mundial, treinta y dos millones en rezago educativo es una cifra que representa 41% de las personas mayores de 15 años (Narro Robles, J. y Moctezuma Navarro, D., 2012).

La calidad en educación primaria aún es baja a pesar de existir cobertura universal, México ocupa el lugar 118 de un total de 144 países, de acuerdo al nivel de calidad. Uno de los problemas más fuertes es a causa del rezago y abandono escolar en la trayectoria educativa. En promedio, de cada cien niños que ingresan a educación primaria solamente la mitad termina la educación media superior, 21 egresan de una institución de educación universitaria pero sólo 13 de ellos se titulan (Tuirán, 2011), Según los datos proporcionados por el Censo de Población y Vivienda 2020, el grado promedio de escolaridad en México es de 9.7 grados, es decir un poco más de nivel secundaria concluida.

Se requiere considerar como finalidad educativa, el desarrollo pleno de la personalidad humana y promover el entendimiento mutuo, la tolerancia, la amistad y la paz (UNESCO, 2015), la educación debe situarse como una causa común de la sociedad, que conlleve a un proceso participativo de formulación y aplicación de políticas públicas.

A principios de los años ochenta se presentaron cambios en ámbito de la tecnología informática, en el campo de la economía en los procesos de integración y globalización, ambos aspectos permearon a las instituciones de educación superior específicamente en la formación de profesionales de tipo científico y técnicos, lo cual requirió la adecuación de los planes y programas de estudio desde los perfiles de egreso hasta los procesos de enseñanza aprendizaje, considerando los nuevos



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



escenarios, demandas sociales y empleadores. Por ello las políticas y enfoques educativos se han orientado a formar profesionales que resuelvan problemáticas de forma eficiente (Orozco, 2000).

La sociedad civil, sector privado, docentes, comunidades, familias, jóvenes y niños cumplen funciones claves para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad, la cual exige un enfoque basado en los derechos para el acceso a los distintos niveles de enseñanza, que incluya el desarrollo de competencias no solo para adaptarse a su contexto, sino para transformarlo mediante la participación activa, mediante la generación de propuestas orientadas al bien común, con fundamento en la democracia y el apoyo de la formación ciudadana, dicha formación debe considerar los buenos valores y actitudes propositivas, que fortalezcan los conocimientos y habilidades para la mejora de su comunidad.

2.1 Enfoque basado en competencias

Para hacer frente a los retos y problemas del contexto, la educación debe estar a la altura de los cambios globales por ello el planteamiento educativo debe proponer respuestas a los problemas y necesidades que actualmente vivimos. El aprendizaje y la enseñanza deben tener sentido, tanto para el que aprende como para el que enseña.

Ante esta situación, el enfoque por competencias estructurado por las aportaciones de distintas disciplinas procura promover una educación de calidad, situación que amerita hacer un bosquejo de su desarrollo conceptual.

El termino competencia en el derecho castellano del siglo XVI se establece el sustantivo competencia, cuyo significado hace referencia a “lo que corresponde a una persona hacer con responsabilidad e idoneidad”, y el adjetivo “competente”, cuyo significado es “apto o adecuado” (Tobón, 2010).

Los antecedentes del enfoque del aprendizaje basado en competencias, ubican su desarrollo en la década de los 70's, considerando que en el ámbito empresarial surge el término "competencia" para mencionar aquello que caracteriza a una persona capaz de realizar una tarea concreta de forma eficiente. El concepto se ha extendido de forma generalizada, de modo que hoy en día no existe una sola conceptualización (Zabala y Arnau, 2008).

El concepto de competencia se incorpora al ámbito educativo a partir de la lingüística planteada por Chomsky, quien define la competencia lingüística como una estructura mental que se pone en actividad mediante el desempeño comunicativo, posteriormente en la década de los ochenta el término se concibe como una forma de gestionar la calidad educativa, asegurar el aprendizaje y evaluar de forma adecuada a los estudiantes.

En países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia, las competencias aparecen principalmente relacionadas con procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido acelerado; por lo mismo se presentó la necesidad de capacitar de manera continua al personal, independientemente del título, diploma o experiencia laboral previos. Este es el contexto en el que nacen las denominadas competencias laborales (Huerta, Pérez y Castellanos, 2000).

Las universidades a nivel global iniciaron el cambio de modelo de formación centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje donde el rol del docente es enseñar a pensar al estudiante, procurando facilitar a los estudiantes el procesamiento de la información de manera significativa y a desarrollar competencias. En este proceso el docente propone la acción a realizar, proporcionando los apoyos y el andamiaje requeridos hasta que el estudiante es capaz de realizar la tarea de forma autónoma y competente (Bruner, 1995).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



Los países se cuestionaron las acciones que han desarrollado la humanidad, observando la necesidad de establecer otros planteamientos que busquen generar otra dinámica social y la importancia de desarrollar actitudes para el bien común, en este sentido Jaques Delors (1996), como parte de este análisis situacional aportó cuatro aspectos esenciales que se deben considerar en la formación de los ciudadanos los cuales son:

Aprender a ser: Las personas aprenderá actuar con capacidad de autonomía, de juicio y responsabilidad personal, fortaleciendo su personalidad, sin menospreciar en la educación de cada individuo respecto a su: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, entre otras.

Aprender a hacer: los individuos adquieren certificación profesional u competencias que capaciten para afrontar situaciones previstas e imprevistas y trabajar en equipo para lograr óptimos resultados.

Aprender a conocer: combinar una cultura general, con la opción de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias, lo cual sugiere aprender a aprender aprovechando las posibilidades de la educación para formarse constantemente.

Aprender a vivir juntos: lo cual implica desarrollar la comprensión del otro y la percepción mediante el pluralismo, entendimiento mutuo y paz, que permita el desarrollo de proyectos comunes y la solución de conflictos.

Por otra parte Villa y Poblete (2011), consideran que la declaración de Bolonia realizada en 1999, ha sido un suceso fundamental en los cambios de la educación superior en el mundo, en ella se dio a conocer la necesidad de crear un sistema de convergencia estableciendo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), situación que impacto en los modelos educativos de diferentes países que participan



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



en organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Durante la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior se plasmaron los retos de la educación superior, cuya orientación está dirigida al cambio social y al desarrollo, considerando comprender los problemas desde la complejidad y la necesidad de promover el desarrollo de competencias para solucionarlos, señalaron la necesidad de cumplir los aspectos básicos de aprendizaje, como los contenidos teóricos y prácticos, los valores y actitudes requeridos para sobrevivir y trabajar, exhortando a la ciudadanía a organizarse y participar en el crecimiento social en la toma de decisiones, considerando el aprendizaje permanente y la búsqueda de mejora continua (UNESCO, 2009).

Perrenoud (2004), define la competencia como la aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento.

Cada competencia es la combinación de habilidades prácticas, conocimientos (incluidos conocimientos tácticos), motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que pueden movilizarse conjuntamente para la acción realizada en una situación determinada considerada eficaz. Autores como Zavala y Arnau (2008) ubican a la competencia en el ámbito educativo para identificar aquello que necesitan las personas para resolver problemas a los que se enfrentará durante su vida.

Las competencias son consecuencia de las experiencias, saberes articulados, integrados y automatizados, de acuerdo con Díaz Barriga, F. (2010), el proceso de enseñanza aprendizaje centrado en competencias, establece una construcción en espiral de la acción, donde los conocimientos son herramientas que se activan en



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



la resolución de problemas complejos y situados, para permitir la acumulación de experiencias.

El término competencia es definido en el Proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) realizadas por la OCDE (citado en Zabala y Arnau, 2008) como la habilidad de cumplir con éxito las exigencias que demanda la sociedad, los individuos tienen oportunidades que permiten integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano, esto se logrará mediante un proceso de aprendizaje manifestado en su desempeño en situaciones y contextos diversos, de modo que se destacan los resultados que el individuo consigue a través de la acción y la forma de comportarse según sus exigencias tanto personales como sociales.

En el panorama nacional se incorpora el enfoque de competencias a partir del 2004 en preescolar, en nivel básico a partir de 2006 e inicia la reforma educativa en nivel medio superior en 2008, implicando una configuración del currículum y para bachillerato la estructuración del marco curricular común que busca la articulación de los distintos subsistemas existentes en este nivel. El enfoque por competencias en esta reestructuración estableció diversos desempeños terminales situados en competencias genéricas, competencias básicas y competencias para el trabajo (Díaz Barriga, y Rigo, 2000).

El proyecto Tuning para América Latina fue el inicio para la incorporación del enfoque en la educación superior en México, La concepción sobre las competencias se sitúa como una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender, el saber cómo actuar y saber cómo ser y convivir con los otros, es decir retoma los aportes de Delors para enmarcar la concepción de competencias, también considera que las competencias son un conjunto de capacidades que se desarrollan a través de procesos que encaminan al estudiante y ciudadano en la solución de problemáticas específicas.

A partir del proyecto Tuning se fueron definiendo perfiles profesionales y delimitando acciones conforme a los campos disciplinares, la incorporación del enfoque se

justifica en la deficiente relación de los conocimientos aprendidos con la práctica profesional y las demandas del mercado laboral, donde los egresados mostraban un desempeño deficiente, el perfil de egreso desde el enfoque establece un lenguaje que permite la comprensión de las intenciones formativas tanto para los docentes como empleadores, favoreciendo los procesos de evaluación (Ceneval, 2005),

Los aportes internacionales cada vez son más orientados a la formación integral de los estudiantes, esto es posible observar desde los aportes de la UNESCO (2015) quienes en la declaración de Incheon, han planteado las metas al 2030 como parte de los objetivos de desarrollo sostenible, con el fin de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad para promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, en educación superior destacan las siguientes:

- Asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria
- Aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento
- Eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional
- Garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios

- Construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los niños y las personas discapacitadas y tengan en cuenta las cuestiones de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos
- Aumentar sustancialmente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países de África, para que sus estudiantes puedan matricularse en programas de estudios superiores, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, en países desarrollados y otros países en desarrollo
- Aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo (UNESCO, 2015: p.p. 20-21)

En México las Instituciones de Educación Superior (IES) en general han adoptado el enfoque por competencias para la formación de ciudadanos como parte de la política educativa internacional, los planteamientos están asociados a un discurso que busca establecer identidad, relación y orden especializado para el profesional, se busca con ello formar personas competentes, no solo con habilidades y conocimientos, sino también con actitudes y valores aplicados.

En un análisis de planes de desarrollo institucional, Pedroza (2006) mostró que las dimensiones de las competencias profesionales son el eje vertebral de la reestructuración curricular, procurando la pertinencia y la inserción laboral, el investigador sugiere una tipología derivada de las diversas aplicaciones que pudo observar con relación al enfoque por competencias, categorizando de la siguiente manera:

1. Competencias básicas: Adquisición de lenguajes cognitivos comunes.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



2. Competencias disciplinares: adquisición de la estructura de la disciplina.
3. Competencias especializadas: propias para el desempeño en campos de trabajo particulares.
4. Competencias sociales: enfocadas a la realización de la vida en una sociedad democrática.

En la Universidad Autónoma de Chiapas el Modelo Educativo establece como una de sus características orientar su quehacer universitario bajo el paradigma centrado en el aprendizaje, el cual es concebido como un proceso de contraste, revisión y construcción de esquemas de conocimientos que modifican las estructuras internas de los individuos desde los aspectos cognitivo, afectivo y social en relación con los contenidos, experiencias individuales y sociales (UNACH, 2010).

Así mismo, considera como eje transversal el desarrollo de competencias en todo contexto y situación de aprendizaje; entendiendo el termino como una construcción social compuesta de aprendizajes significativos en donde se combinan atributos tales como conocimientos, actitudes, valores y habilidades, para realizar las tareas que se tienen en determinadas situaciones (Cazares y Cuevas Citado en UNACH, 2010).

El Modelo universitario considera el enfoque de la educación centrada en el aprendizaje y en competencias, que considera al proceso de enseñanza-aprendizaje como una interacción dialógica, donde los estudiantes y docentes construyen una comunidad colaborativa de trabajo para el aprendizaje; el papel del docente es de facilitador del proceso, quien propicia experiencias para fomentar la creatividad, construir y reconstruir aprendizajes significativos a partir de la interacción con el contexto social. Al promover prácticas educativas diversas, facilita en los individuos y grupos sociales su incorporación, adaptación, participación y convivencia a una sociedad cambiante con sus complejas e inéditas circunstancias.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



En los estudiantes de nivel superior las competencias no solo deben desarrollarse en el plano disciplinar, se requiere dentro de la formación integral, promover experiencias orientadas a la formación de competencias relacionadas con el saber ser y saber estar, mismas que apuntan hacia la construcción de una ciudadanía que permita formar sujetos capaces de intervenir en las problemáticas sociales independientemente de su formación profesional.

2.2. Competencias ciudadanas

Los niveles de desarticulación social en el país exigen poner atención en el conjunto de derechos y deberes que tienen los ciudadanos desde un enfoque crítico, constructivo y participativo, construir desde las instituciones escolares comportamientos orientados hacia el ejercicio de la democracia, promover actitudes y desarrollar valores que estén basados en el bien común.

Dentro de las funciones que se atribuyen a la educación, se encuentra la de contribuir a la formación del ciudadano, con la intención proporcionar las herramientas necesarias para adaptarse a la sociedad, en el que se incluye un marco de tipo sociopolítico-democrático y como consecuencia de vivir en un espacio geográfico que reconoce ciertos derechos civiles, políticos y sociales, y se le requieren ciertos deberes para con la sociedad (Sacristán, G., 2013).

La educación superior no solo deben atender al desarrollo de competencias profesionales, se requiere situar la formación desde un enfoque integral, promover según Dewey: “una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente, y donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, para hacer a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática...” (1920: 81).

El concepto de ciudadanía ha sido definido desde diferentes enfoques, la real academia española indica que es la cualidad y derecho de ser ciudadano, considerando al ciudadano cómo la persona que es miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometidos a sus leyes.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



También lo definen como la condición que reconoce a una persona una serie de derechos políticos y sociales que le permiten intervenir en la política de un país determinado (Lizcano, 2012).

El concepto de ciudadanía se ha desarrollado a partir de dos campos, la sociología histórica y la filosofía política, la primera se interroga por el origen histórico de la ciudadanía considerando su conformación por un proceso de relación entre el Estado y los individuos, parte de visualizar al individuo perteneciente a una nación y por ende con derechos.

Los estudios realizados por T.H. Marshall (1998) fueron base del concepto actual, quien consideró que la ciudadanía era el estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad, siendo sus beneficiarios iguales en cuanto a los derechos y obligaciones que implica. Según Marshall los derechos de los ciudadanos se dan en tres dimensiones: civil, político y social.

Los derechos civiles están relacionados con la seguridad del ciudadano permitiendo la autonomía respecto al Estado, porque se distingue al individuo con la capacidad para tomar decisiones, reconocer intereses y preferencias. En cuando a los derechos políticos hacen referencia a la capacidad de las personas para elegir a la persona que les gobernará y los derechos sociales buscan garantizar las condiciones mínimas para la supervivencia y dignidad para cada persona con igualdad ejemplo de ellos es el derecho a la educación y la salud.

Según Marshall el desarrollo de los derechos de la ciudadanía es un proceso histórico determinado por el capitalismo orientado a crear desigualdades, para él, la ciudadanía no solo apertura la inclusión y reconocimiento de derechos, puede crear al mismo tiempo la exclusión y desconocimiento de otras personas al no proporcionar acceso a lo que tienen como derecho, ejemplo: salud, seguridad, empleo entre otros, comenta que los derechos civiles, en específico los más universales están influidos en su implementación por aspectos como la clase social,



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



género, religión y raza. En el caso de los derechos políticos pueden ser reprimidos por un Estado autoritario.

Algunos autores la definen como “las actitudes necesarias para actuar en habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas encaminadas a fomentar el desarrollo moral en los seres humanos para lograr así, una formación humana en unos individuos que actúen de forma constructiva y responsable en una sociedad, individuos que contribuyan a la convivencia pacífica, y respetuosos de las diferencias en cualquier contexto” (Rodríguez, Ruíz León S. y Guerra, M. Yolanda, 2007: 147).

Sacristan (2013), considera que el ser ciudadano implica disponer de estatus jurídico y político que conlleva ciertos deberes y obligaciones (pagar impuestos, cumplir con el servicio militar, fidelidad, entre otros) como parte de una colectividad de carácter político, así mismo está facultado de actuar en esta colectividad como elemento que integra al Estado, enfatiza que en la actualidad existe debilitamiento en los sentimientos de pertenencia hacia la comunidad ya sea en el barrio o en la ciudad, lo que implica la necesidad de restablecer la formación hacia la ciudadanía responsable que implique conocimientos teóricos referentes a derechos humanos, democracia, conocimiento de las funciones de las instituciones políticas y sociales, valorar la diversidad cultural e histórica, bien común, entre otros. Conocimientos que debe reflejarse en actividades que promuevan experiencias situadas para vivir la ciudadanía.

La inclusión de la ciudadanía en la formación profesional promueve el desarrollo de valores en una sociedad plural, competencias que permitan al estudiante de nivel superior construir conocimientos no solo en el marco de su disciplina, también implica crear hábitos, actitudes, comportamientos en congruencia con las características del ciudadano que se implica de forma colaborativa en el desarrollo social, económico, político y cultural de su contexto.

En el plano curricular es complejo que se concrete la formación de la ciudadanía cuando el horario ésta centrado en aprendizaje de carácter académico, cuando los problemas actuales no solo se centran en nuevos problemas y temas como la gestión de recursos medioambientales, incremento de la brecha de desigualdad, conflictos migratorios, contaminación, sobrepoblación, especulación financiera, biotecnología, etc., lo anterior debido a que el papel de ciudadano no es una condición inamovible, el concepto se moviliza conforme las necesidades se modifican y se reinterpretan.

La relación igualdad y justicia son dos factores imprescindibles que deben estar presentes para el acto de la ciudadanía, debido a que individuo marginado queda excluido, por ende, no existire el interés por promover el bien común, en ello adquiere poco sentido, en un grado de marginación donde los valores cívicos no importan cuando las necesidades que han sido permanentes son el hambre.

El ser ciudadano activo para algunos autores, significa poner en marcha la responsabilidad en el ámbito político, en la participación de proyectos colectivos, en los que se abordan ideas de construcción o reconstrucción de un orden social equitativo e incluyente (Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. 2004).

Centrados en el concepto de competencias ciudadanas, se observan que investigadores han establecido una relación conceptual de competencias y ciudadanía que se han descrito previamente con base a sus atributos.

Rodríguez, Ruíz y Guerra (2007), definen las competencias ciudadanas como:

“Conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas encaminadas a fomentar el desarrollo moral en los seres humanos para lograr así, una formación humana en unos individuos que actúen en la forma constructiva y responsable en una sociedad, que contribuyan a la convivencia pacífica y respetuosa de las diferencias en cualquier contexto” (p. 147).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



Para Padilla (2011), las competencias ciudadanas son un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo hacia la búsqueda del bien común. Enfatiza que la concepción debe pasar de una ciudadanía pasiva, hacia una activa que no solo se situó en la formación de conocimiento, comprensión y conductas que permitan la estancia en comunidad, las competencias ciudadanas deben ir hacia el desarrollo de habilidades participativas, que le permita asumir posición reflexiva y crítica, mediante la estructura de argumentos válidos, para sugerir modelos democráticos que permitan la construcción de un espacio sin llegar a la violencia.

Las competencias ciudadanas contribuyen a que cada persona participe, conviva pacíficamente, respete, valore la pluralidad y las diferencias de los demás tanto en su entorno personal, en su hogar, vida escolar y en otros contextos sociales.

El objetivo fundamental de la formación ciudadana es ejercer una práctica autónoma, sin embargo, para llevar a cabo una acción ciudadana es importante tener dominio sobre ciertos conocimientos, haber desarrollado ciertas habilidades y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de estas competencias.

Otra definición indica que las competencias ciudadanas son un conjunto de competencias distintas a las denominadas profesionales y humanas, sin embargo, interconectadas, la diferencia entre ellas radica en el nivel de alcance, el ámbito en el que se operan, la naturaleza del problema que permiten resolver, sus componentes estructurales tales como representación, toma de decisiones y enfrentamiento a conflictos (Calderius-Fernández, Calderius, 2011).

Para efectos de esta investigación se considera a las competencias ciudadanas como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas integradas relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana (Ruíz y Chaux, 2005:32), es decir, conocimientos y habilidades que

permiten que el ciudadano actúe de forma constructiva en la sociedad democrática (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

2.3 Componentes para la formación y el ejercicio ciudadano.

Las competencias ciudadanas están enmarcados en la perspectiva de derechos y obligaciones proporcionando herramientas para que las personas respeten, defiendan y promuevan los derechos fundamentales situadas en la vida cotidiana, asumiendo responsabilidades como miembros una sociedad, este tipo de competencias son las habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A, 2004).

Ruiz y Chaux (2005), consideran que este tipo de competencias están basadas en cuatro competencias: Cognitivas, Comunicativas, Emocionales e Integrales las cuales se abordan a continuación:

Las competencias cognitivas

Son las capacidades para realizar procesos mentales, como el manejo que se le da a la información que se recibe en el salón de clase, mediante el análisis y reflexión de la información beneficiando el ejercicio de la ciudadanía, favoreciendo la toma de decisiones que de deban llevar a cabo.

Permiten que las personas implementen acciones para resolver problemas, generando ideas, pero también sabiendo escuchar las opiniones de los demás para seleccionar la mejor solución. La competencia cognitiva favorece tanto la convivencia pacífica como la participación democrática, pluralidad y valoración de las diferencias.

Dodge, Kenneth A., Pettit, Gregory S., Bates, John E., Valente, Ernest (1995). plantean que existen competencias cognitivas básicas para la convivencia social, identificaron que los jóvenes recurren a comportamientos agresivos cuando no están del todo desarrolladas. Una de ellas es la capacidad y sensibilidad para

interpretar adecuadamente las intenciones de los demás. Señala que al no estar desarrolladas las personas puede generar cierta incertidumbre y suponer erróneamente que los demás tienen la intención de hacerles daño, inclusive cuando no hay información suficiente para llegar a esa conclusión.

Las competencias cognitivas están relacionadas con las formas de manejar diversos conflictos que pueden presentarse en su contexto, para evitar actuar de manera negativa, se encuentra relacionado con el procesamiento de información, análisis y toma de decisiones lo cual le permitirá valorar la situación antes de actuar.

Este tipo de competencias favorecen al estudiante en el logro acuerdos de beneficio mutuo e interactúen de forma colaborativa con otras personas, por ejemplo, lograr comprender los distintos puntos de vista presentes en una situación particular, desarrollando una perspectiva distinta y diversificada de las cosas.

Competencias Comunicativas

Este tipo de competencias según Habermas, considera que está centrada en la capacidad comunicativa del individuo de generar conocimiento, lenguaje y acción, aspectos que son la base de toda competencia, cada sujeto puede interactuar en su propio entorno de tipo familiar, personal o social, donde se adapta mediante su forma de comunicarse y habilidad de lenguaje. Desde este enfoque las competencias comunicativas se entienden como habilidades que nos permiten como ciudadanos entablar diálogos constructivos, comunicar nuestros puntos de vista, posiciones, necesidades, intereses e ideas en general y comprender aquellas que los demás ciudadanos desean comunicar (citado en Ruíz y Chau, 2005: 35-36).

Las competencias comunicativas permiten crear un diálogo constructivo con las otras personas, estableciendo un intercambio de opiniones y puntos de vista, reconociendo la diversidad de seres humanos que merecen respeto y atención. El diálogo logra que las personas logren acuerdos basados en la discusión argumentada, no para ofender o hacer sentir mal a las personas, aprendiendo

primero a comunicar y después escuchar, para compartir y propiciar un ambiente reducido en conflictos.

Según Habermas (2003) las personas no sólo comunican contenidos, también se transmite el sentido en que son usados los contenidos comunicados. La expresión corporal transmite símbolos complementando lo que se comunica, por ello es necesario tener la habilidad de saber comunicar las cosas, de lo contrario puede no entenderse el verdadero sentido de lo que quiere decir. Vivir en sociedad exige esforzarse por comunicarse con otros de manera efectiva. Entre más competentes seamos para comunicarnos con los demás más probable es que podamos interactuar de manera constructiva, pacífica y democrática.

Competencias emocionales

Se refieren a la capacidad de comprender las propias emociones para su manejo y control. Su conciencia logrará disponer de habilidades para interpretar las emociones de los demás, logrando la empatía, identificando lo que se quieren expresar observando gestos, actitudes y comportamientos; se favorece su desarrollo aprendiendo a identificar los niveles de intensidad cuando están enojados, tristes, cuando tienen miedo, o también cuando están felices, Debido a que la emoción nos lleva actuar apresuradamente y se podría errar. El uso de las emociones propias implica el uso de estrategias de autorregulación que pueden cambiar de persona a persona.

La puesta en marcha y ejecución de las competencias cognitivas, comunicativas y emocionales, en el control de conflictos para el manejo de conflictos de manera pacífica y constructiva, son las competencias integrales.

Competencias Integrales

Las competencias integrales son un tipo de competencias ciudadanas, Ruíz y Chaux (2005) mencionan que este tipo de competencias articulan los tres tipos de competencias ciudadanas (cognitiva, emocional y comunicativa). Por ejemplo, la

capacidad para manejar conflictos, no sólo se necesita saber cuál es el problema, sino también comunicarlo, pensar en posibles soluciones integraría a la competencia cognitiva, saber escuchar las opiniones de los demás para por último tomar la decisión acerca de la mejor solución al problema; tiene que ver con el control de las emociones, en el sentido de que se toma una decisión a partir de la escucha y la empatía con los demás, después se considera el saber hacer que corresponde a saber darle una solución eficaz.

Una de las competencias integradoras más relevantes en el ejercicio ciudadano es la capacidad para tomar decisiones morales, éstas se caracterizan para conciliar los intereses propios con los de los demás, por ejemplo en un trabajo en equipo se toman decisiones, y la capacidad de escuchar a los demás para después llegar a un acuerdo tomando en cuenta los intereses de cada miembro que conjunta el equipo.

Las competencias integrales, se refieren en sí, a cómo el ser humano se desenvuelve en determinados contextos, en la capacidad con la que cuenta para enfrentar los problemas que se le presenten en su vida, pero cuando las personas determinan la solución a determinada situación no puede hacerlo únicamente con la capacidad cognitiva, ni sólo con la capacidad emocional o comunicativa, sino que de alguna manera intenta integrar un poco a cada una de ellas, porque las competencias integrales no tratan sólo de saber, de tener un conocimiento o habilidad, sino de compartir democráticamente.

“Las competencias integrales pretenden fomentar el desarrollo moral, el cual significa el avance cognitivo y emocional que permite a las personas tomar decisiones cada vez más autónomas que reflejen preocupación por el bien común” (Cepeda, 2004:158).

Recientemente se incorporan dos elementos que integran a las competencias ciudadanas, Los conocimientos que hacen referencia a la información que debe

saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía y los ambientes democráticos que favorecen y aseguran el ejercicio de la ciudadanía.

La comprensión de los componentes que favorecen el desarrollo de las competencias ciudadanas, permite comprender cómo se integran distintas habilidades para accionar en situaciones relacionadas con participar de forma democrática y civilizada en la mejora de su contexto, plantear alternativas de solución para resolver sus problemas, el poner en juego las tres competencias expuestas, brinda a la persona capacidades que le permiten argumentar sus actitudes y desempeños que van a entrar en función según los ámbitos de la ciudadanía.

El siguiente esquema resume lo anterior descrito:

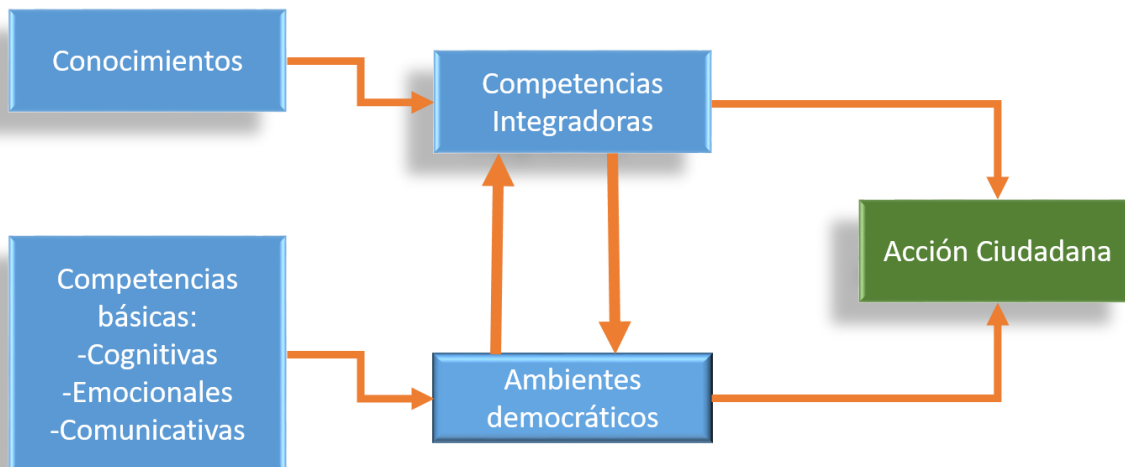


Figura 2. Dimensiones fundamentales para la acción ciudadana. Fuente. Recuperado de: Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004).

La concepción de competencias ciudadanas pueden ser situadas en una persona que vive en sociedad y en particular en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente, esto implica retos, por una parte, el reto de convivir pacífica y constructivamente, el construir acuerdos colectivos y consenso en normas y decisiones que desfavorecen el bien común; Y considerar que la aplicación de la ciudadanía implica construir una sociedad considerando la diversidad y diferencias

entre las personas. Los tres aspectos mencionados planteados por Chaux, Lleras y Velásquez, 2004), han sido considerados como los ámbitos de aplicación de las competencias ciudadanas para efectos de esta investigación por tanto se describen a continuación:

Convivencia de Paz

Hace referencia a que un ciudadano competente debe disponer de la capacidad de convivir con los demás de forma pacífica y constructiva, no exime la posibilidad que puede enfrentarse a conflictos por la diversidad de intereses que tienen las personas y en el logro de ellas puedan provocar discusiones, la convivencia pacífica implica que las discusiones o conflictos que se presenten sean manejados sin agresiones buscando favorecer los intereses de todas las personas involucradas haciendo uso del dialogo y la negociación a fin de que todos resulten favorecidos.

Disponer de la armonía social, implica en cierto modo, hacer uso de la equidad, inclusión y la no discriminación.

Participación y responsabilidad democrática

El disponer de una sociedad democrática tiene como implicaciones que sus integrantes participen activa y críticamente, mediante el involucramiento en la construcción de acuerdos y toma de decisiones a nivel macro en la representación de las personas hacia el logro de intereses comunes y su relación con las instituciones y a nivel micro, en el ejercicio de la democracia mediante la participación en las decisiones y acuerdos, dando a conocer sus opiniones, buscar el consenso entre las distintas partes mediante el dialogo, construir cambios orientados a la mejora de su comunidad.

Un ciudadano competente debe contar con la capacidad de utilizar los mecanismos democráticos para participar en las decisiones que afectan a él y a su comunidad, dar a conocer sus posiciones e intereses y los del colectivo para que estos sean

escuchados y considerados a fin de construir un ambiente favorable justo y equitativo.

Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias

Nuestro país al igual que otros en el mundo, se encuentra conformado por una población pluriétnica y multicultural, sin embargo, como es frecuente esta diversidad es regularmente rechazada, la discriminación por religión, grupo étnico, orientación sexual, limitaciones físicas, entre otras acciones que afectan a los ciudadanos, por lo anterior, una persona que evita cualquier tipo de discriminación, que promueve el respeto y valora las diferencias, favorece la dinámica de relaciones.

Dicha pluralidad y valoración de las diferencias tiene como límite el respeto a los derechos humanos, la tolerancia no debe trasgredir los derechos fundamentales, en este punto, un ciudadano competente debe ser capaz de contribuir a detener los maltratos, discriminación y violación de los derechos humanos. Debe de generar suturas en aspectos culturales en los que se consideran acciones normales por un grupo social o cultural. En el plano de la diversidad, el ciudadano competente, no solo reconoce sus múltiples identidades y diferencias, también reconoce y valora las de los demás. En resumen, la pluralidad y valoración de las diferencias es el reconocimiento, respeto y valoración de las distintas identidades propias y la de los demás.

2.4 Competencias ciudadanas en el contexto Universitario

La universidad en la actualidad requiere redefinir la visión interna y externa de sus funciones académicas y sociales, de docencia, investigación y extensión, a fin de existir correspondencia entre la creación, difusión del conocimiento con lo que demandan la sociedad y coherencia entre el discurso con la acción (Raga, 2008).

Para ello, la reconfiguración debe considerar la gestión y vinculación universitaria, haciendo énfasis a la responsabilidad y participación social, la UNESCO considera que la responsabilidad social es un concepto que debe incluirse con enfoque de



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



vinculación social, para resolver necesidades colectivas y atender por parte de los estudiantes las necesidades que aquejan a las personas, como la pobreza, injusticia, contaminación ambiental, violación y derechos humanos y conforme se presenten en la comunidad.

El desarrollo de las competencias ciudadanas permite que los estudiantes participen activamente no sólo a nivel de la institución educativa, también en el plano público y en las organizaciones a las que se vinculen, promover intereses colectivos, defender los derechos humanos y cumplir con los deberes como ciudadanas e integrantes de la comunidad o grupo. Son aspectos que debe contemplarse en el plano de la formación universitaria, la dinámica de reflexión puede posibilitar la reflexión y crítica frente a su comportamiento y de las demás personas a su alrededor, manejar conflictos y establecer sus puntos de vista con base en argumentos sobre situaciones de alto valor social de carácter local, regional, nacional e internacional (Escamez, 2002 citado por Padilla, 2011).

La formación en competencias ciudadanas, favorece a los estudiantes la capacidad de evaluar de forma objetiva las distintas posibilidades que tiene y mediante el análisis evaluar las consecuencias de cada opción. Ejercer la ciudadanía en la escuela significa que sus actores, esto es, los estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y trabajadores, participen activamente en la regulación de la vida social en el contexto escolar respetando y acatando el orden legal y normativo que cobija y orienta las interacciones en la escuela (nos referimos aquí a los Derechos Humanos, a la Constitución Nacional, pero también al Manual de convivencia y a las normas que se construyen en el aula y en la escuela).

En lo referente a la formación ciudadana Cortina (2007), considera que deben contemplar tres aspectos, el primero se sitúa en la educación sobre ciudadanía, que contempla la construcción de conocimientos y elementos de la historia nacional; comprender los orígenes de la violencia con sus causas y consecuencias;



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



comprender las estructuras de los elementos que integran el Estado y el funcionamiento de la vida política; valorar la diferencia y respetarla.

En segundo se sitúa en considerar la educación mediante el ejercicio de la ciudadanía, que implica la participación activa de los estudiantes en situaciones democráticas reales, dentro y fuera de la universidad. Y en tercer lugar se considera la educación para la ciudadanía que implica promover herramientas tales como; Conocimientos, comprensión, habilidades, aptitudes, valores y disposición a la acción, respeto y tolerancia con la intención de poder recibir cargos y responsabilidades en su trayectoria de vida (Padilla, 2011).

Para Oraisón (2015), la Universidad cumple un rol político y social emancipatorio, por una parte, participa en los debates, en la toma de decisión pública, aportando ideas, puntos de vista críticos, que cuestionen la racionalidad tecnocrática y pongan en juego valores y perspectivas no consideradas, por otra, situarse en su realidad con el compromiso de transformar su entorno. Roles que se asocian a tres aspectos: Misión de formar profesionales que estarán en puestos cualificados o que estarán como dirigentes en su país; Reafirmarse como agente de formación de la conciencia política y ciudadana de su comunidad; y actor de cambio para la formación democrática de la opinión pública.

En su opinión la formación de la ciudadanía debe situarse en tres pilares: Educación crítica, dialógica y participativa. El primer eslabón, conlleva a la comprensión de la realidad, sus relaciones causales y en donde se sitúa el poder para transformarla. El segundo aspecto considera la posibilidad de contar con escenarios que favorezcan las oportunidades de participar en situaciones reales donde se permita el dialogo moral. En lo que refiere al tercer componente, considera elemental la acción y reflexión como atributos que favorecen el ejercicio auténtico de la ciudadanía bajo el principio pedagógico de aprender haciendo.

En el contexto universitario, Gonzáles, González y Ocaña (2015), coinciden con los planteamientos anteriores, mencionan que “la formación de estudiantes en el ámbito



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



de las competencias ciudadanas, se debe traducir en acciones en su vida cotidiana”, por ello, deben contar con espacios para practicar en diferentes contextos y aplicarlas en diferentes situaciones,

Formación de competencias ciudadanas

El proceso de formación en competencias ciudadanas, requiere el desarrollo de la responsabilidad moral, donde ambos actores, docentes y estudiantes, ganen más entre lo que acuerdan y llevan a cabo, es decir, se trata en este proceso formativo, de disponer de ambientes donde se consideren todos los proyectos de vida de los participantes, y se busque mejorar las relaciones de confianza, donde la responsabilidad tenga un papel principal con el uso del diálogo, de la argumentación de puntos de vista y acciones concretas, mediante el reconocimiento y respeto de los acuerdos como parte de la construcción colectiva (Chaux, Lleras, y Velásquez, 2004).

En este sentido, hablar de formación en competencias ciudadanas se entiende como “un proceso de aprendizaje para la vida a través del cual el individuo construye una relación viva con la sociedad –ciudad- de la que hace parte, con el Estado y sus instituciones” (Chaux, Lleras, y Velásquez, 2004, p.70).

La organización para la enseñanza de las competencias ciudadanas debe considerar los temas que se abordan, cómo se construyen y el espacio en el que se aplican los conocimientos, lo cual implica una interacción entre asignaturas y modelos pedagógicos requeridos, mediante la planeación de actividades curriculares y extracurriculares. Posterior a la aplicación de estos procesos de formación se requiere momentos de evaluación que permitan validar la eficacia.

La guía para plantear la formación, parte del interés de modificar las prácticas políticas de la escuela, promover la participación, inclusión y pertinencia, considerar la formación en el respeto a los derechos humanos, participación democrática, convivencia pacífica y el reconocimiento de las diferencias. Otro aspecto que deberá considerarse, refiere a la realización de acciones que promueven el bien común,

mediante la creación de escenarios en donde los estudiantes experimenten y se conozcan las aspiraciones individuales.

De acuerdo con Chaux, Lleras, y Velásquez (2004), algunas iniciativas para la formación en competencias ciudadanas pueden tener éxito si se consideran los siguientes aspectos:

- Participación de los integrantes de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, funcionarios) de forma coordinada.
- Vinculación de los directivos con los proyectos e iniciativas que se generen por los integrantes de la comunidad.
- Protagonismo de los estudiantes en la ejecución de actividades en las cuales se promueva el desarrollo de sus habilidades y se valoren sus formas de participación, comunicación y expresión.
- Diseño y aplicación de proyectos de investigación/ innovación pedagógica mediante la participación consciente y voluntaria de los estudiantes.
- Disponer de espacios para la discusión, análisis y legitimación de las formas de administración de justicia y control disciplinar de la escuela a fin de mejorar el gobierno escolar promoviendo la participación.

El autor dispone una guía de trabajo con la cual se puede promover la formación ciudadana la cual consiste:

- En primer lugar, las estrategias para la formación de competencias ciudadanas se pueden realizar mediante asignaturas referidas al conocimiento, análisis y aplicación de la constitución, referidas a la democracia, ética o valores.
- En segundo lugar, considera la aplicación estrategias de aplicación en el aula en las diferentes áreas académicas que consideran la promoción de las competencias ciudadanas.

- En tercer lugar, plantear ejemplos de cómo considerar los espacios institucionales a fin de convertirlos en lugares de promoción y práctica de la ciudadanía.
- En cuarto sitio, refiere al aprovechamiento de la interacción con la comunidad, para generar aprendizajes, prácticas en contextos sociales reales.

Para Rodríguez, Ruíz y Guerra (2007), consideran que para formar las competencias ciudadanas se requiere fortalecer las emociones y la moral; el fortalecimiento del compromiso con el país y valorar la existencia de los demás; coinciden con Chaux, al considerar los ambientes necesarios para promover el desarrollo de las competencias ciudadanas, incorporan la necesidad de plantear situaciones problema que permiten al estudiante sugerir y aplicar soluciones creativas y efectivas. Plantean que existen tres saberes que deben ser considerados en la formación social y ciudadana, el saber que tiene el estudiante basado en su experiencia cultural y cotidiana; el saber profesional y empírico del docente utilizado en su actuar pedagógico y comunitario; y el saber que se deriva de las ciencias sociales.

Los escenarios sociales actuales, ponen de relieve la necesidad de educación situados no solo en las intenciones teóricas planteadas en los programas educativos, también en las prácticas sociales, como necesidad vital para los involucrados, cuyas acciones permitan la mejora de su contexto, la formación ciudadana tiene que estar situada en las virtudes cívicas, éticas, y considerar la valoración y respeto de las normas asumiendo el sentido de agencia hacia la transformación de su comunidad.

Los planteamientos ya mencionados respecto a la formación ciudadana, exige que las instituciones escolares de educación superior, requieren generar las condiciones y acciones necesarias para promover la capacidad agentiva de los estudiantes de nivel superior.

CAPITULO III DISEÑO METODOLOGICO

3.1 Planteamiento del problema

3.1.1. Problemática

En México la corrupción, la falta de educación de calidad, la violencia, injusticia en todos los ámbitos, tráfico de drogas, trata de blancas, demagogia de líderes políticos, falta de libertades, son algunas de las problemáticas que afectan el desarrollo humano, aspectos visibles en la sociedad mexicana que construyen actitudes en la población de desconfianza y apatía para generar acciones de mejora de su contexto, de las relaciones sociales que favorezcan el dialogo y la mejora.

La desorganización de la población (ciudadanía) y la poca participación de la ciudadanía se ve reflejada en la cantidad de asociaciones y organizaciones civiles en México, de acuerdo con fuentes oficiales, al 2014 se contaban con un total de 11, 104 asociaciones y organizaciones civiles y con un total de 18 087 instituciones de asistencia social, las cuales tienen como giro de actividad la promoción y defensa de causas de interés civil (salud, educación, cultura, seguridad de la comunidad, derechos de los colonos, caridad, derechos humanos, protección al medio ambiente y a los animales). Incluyendo asociaciones de automovilistas, asociaciones de condóminos y clubes de pasatiempos sin instalaciones (INEGI, 2014).

En el rubro de asistencia social de ayuda mutua se consideran a las organizaciones dedicadas principalmente a proporcionar servicios de ayuda para la prevención o combate de enfermedades como el alcoholismo, la neurosis y drogadicción.

De los datos mencionados a nivel nacional solo se cuentan con 70 asociaciones y organizaciones civiles que cuentan con un rango entre 251 y más personas, lo que supone un promedio de 17, 570 personas afiliadas, considerando una población al 2010 de 36 584 390 de 18- 80 años se estima que la participación es tan solo del 0.048% de la población en este rango de edad (INEGI, 2010).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



A nivel estatal, Chiapas cuenta con un total de 681 asociaciones y organizaciones civiles y con 959 instituciones de asistencia social. Sin embargo, el número de asociaciones y organizaciones con un tamaño de 251 y más personas únicamente existen 6 y en la entidad no se cuenta con ninguna unidad económica de asistencia social que superen el rango de 251 y más personas que la integran.

Los datos presentados dan cuenta de la baja participación ciudadana, la búsqueda de igualdad de oportunidades es un hecho que toda sociedad demanda, pero su logro no depende de grupos minoritarios, es un esfuerzo de distintos niveles. En países desarrollados como el caso Noruega, se han logrado avances considerables en todas sus estructuras, pero el de mayor impacto ha sido el social, donde el 80% de la población del país participa en acciones donde el eje principal es el bien común y consideran que el desarrollo no implica sólo la acumulación y aumento del Producto Interno Bruto (Kliksberg, 2013).

Con relación a lo anterior, el Índice de Desarrollo Humano (IDH), indicador social propuesto por la Organización de Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD), integrado por tres parámetros de medición Salud, Educación y Producto Interno Bruto, señala que en 2015 México presentó un promedio nacional de 0.746, lo cual indica un nivel alto de desarrollo, sin embargo, las diferencias son considerables con el desarrollo entre entidades federativas, siendo el estado de Chiapas el que cuenta con un nivel de desarrollo humano 20% menor que del Distrito Federal (0.830). De las 32 entidades federativas 29 se encuentran por encima del promedio mundial del IDH (0.700), 18 entidades han logrado igualar o superar el IDH del promedio general de América Latina y el Caribe (0.739). Los resultados del PNUD indican que la mayor brecha nacional se encuentra en el índice de educación donde Chiapas obtiene un puntaje del 0.528 a diferencia del Distrito Federal en cuyo rubro alcanzó un puntaje del 0.783, los datos estadísticos dan cuenta de la realidad en la cual se encuentra el Estado de Chiapas (PNUD, 2015).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



De acuerdo con fuentes oficiales, México en 2014 fue ubicado en el lugar 103 de 175 países participantes en el ranking internacional de corrupción, obteniendo 35 puntos en el Índice de percepción de corrupción publicado por la Organización para la Transparencia Internacional, lo cual indica que la población del país cree que existe mucha corrupción en el sector público. A diferencia de países como Dinamarca y Nueva Zelanda que se ubican en el lugar 1º y 2º del ranking, obteniendo 92 y 91 puntos respectivamente esto indica que la percepción de corrupción del sector público entre sus habitantes es muy baja.

El Banco Mundial (2008), indica que la escala de violencia en México va en aumento, datos publicados señalan que en 2007 la tasa de homicidios por cada 100,000 habitantes fue de 8.4, cifra que aumentó a 23.8 en 2010 principalmente en el norte del país (Banco Mundial, 2012).

Las problemáticas del país han generado indiferencia en la participación ciudadana principalmente en los jóvenes, se especula por falta de espacios para el análisis y modificación de su entorno escolar y social, a lo anterior se le suma, la desventaja en el ámbito educativo, donde los resultados no han sido favorables, en México el grado promedio de escolaridad es del 9.7 y en Chiapas del 6.7 lo cual indica que la población no logra concluir el nivel básico de escolaridad (INEGI, 2020), esta condición, deja en desventaja a la población en el desarrollo de competencias que les permitan contribuir a la sociedad desde un marco basado en ideas argumentadas, que partan de un trabajo basado en el análisis de su contexto y la planificación de acciones con la aplicación del conocimiento científico.

Por otra parte, se suma la baja calidad educativa de nuestro país en algunos de los sectores, la participación en pruebas internacionales son evidencia, datos publicados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a través de la prueba PISA indican que el desempeño de los estudiantes de nivel básico se encuentran por debajo del promedio de la OECD (OCDE, 2012).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



En nivel medio superior se presentan los índices más altos de deserción, datos presentados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en los tres primeros semestres se manifiesta la mayor deserción de los estudiantes con más del 50%, y del 100% que concluyen el bachillerato solo un 28.4% ingresa a nivel superior (SEP, 2007). Resultados presentados por “Planea Media Superior 2015”, prueba nacional aplicada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a solicitud de la Secretaría de Educación Pública, cuya finalidad es dar a conocer un diagnóstico de las competencias comunicativas y habilidades matemáticas del estudiante, señalan que, del total de 1, 016, 375 evaluados, solo el 12.2% logro obtener en lenguaje y comunicación el nivel de dominio cuatro, que corresponde al puntaje máximo. Considerando un promedio de 71.3 estudiantes evaluados por institución solo un promedio de 4.67 estudiantes se posicionaron en el 4º nivel de la prueba en el área matemática, los estudiantes ubicados en este nivel dominan las diferentes representaciones matemáticas: numéricas, gráficas, algebraicas y son capaces de realizar transiciones entre ellas, además de integrar diferentes procedimientos para solucionar un problema complejo (SEP, 2015).

La capacidad de absorción del país en cuanto a educación superior aún es incipiente, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), señala que uno de los retos fundamentales es desarrollar infraestructura para atender la creciente población escolar en educación secundaria, media superior y superior. Los próximos años se deberá diseñar sistemas pedagógicos que hagan un uso más eficiente de los recursos, los tiempos, los modos y los espacios para aprender.

Existen situaciones poco favorables para el desarrollo de la educación superior, las crisis económicas recurrentes y la falta de contar escenarios estables no apoyan los procesos de planeación del sistema de educación superior, principalmente cuando se reduce el presupuesto por el Estado a este sector, dependiente de los procesos económicos internacionales que influyen en la economía nacional.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



En el periodo 2013-2014, de 177 386 solicitudes de primer ingreso como técnico superior y licenciatura a la educación superior pública se ofertaba un total de 137 480 lugares, lo cual deja un total de 39 906 personas participantes sin la posibilidad del ingreso a la educación pública en el país (ANUIES, 2014). El 17.7% de cobertura actual es insuficiente para competir adecuadamente en los planos nacional e internacional y para lograr la equidad social. De acuerdo con datos presentados por ANUIES en 1998, en Chiapas de una población de 391 285 en edad de 20 a 24 se contaba con una matrícula de 33 686, es decir se contaba con una tasa de cobertura del 8.6 por ciento. Para el periodo 2013-2015, se aumentó la tasa de cobertura a 12.8. A pesar que el 20 de marzo de 2021 se ha publicado en el Diario Oficial de la Federación, la modificación de la Ley General de Educación Superior, está aún no es operada por las instituciones porque se carece de las leyes secundarias para su operatividad. Aunado a la falta de estrategia para su implementación.

La diversidad de problemáticas, falta de libertades, disparidades y exclusión social plantea escenarios de desigualdad, con brechas fundamentalmente en el nivel básico, dónde la vulnerabilidad se concentra en la población de escasos recursos económicos que no ingresa o concluye su formación básica ni profesional, se observa la necesidad de la educación inclusiva y de excelencia que ayude a formar ciudadanos comprometidos en contribuir mediante la generación de acciones para responder y adaptarse a los cambios y necesidades sociales.

El panorama social donde se desarrollan los jóvenes, influye en su capacidad y sentimientos para controlar sus sueños y metas. Durante la formación profesional presentan problemas que pueden generar bajo rendimiento escolar y reflejarse en la confianza de sí mismos ante situaciones académicas, laborales y de autoeficacia. Consideran su formación profesional únicamente como requisito para el logro de un empleo que les permita disponer de recursos económicos. Presentan diversos comportamientos que van desde el individualismo, apatía e indiferencia hacia su formación; enfrentan discriminación o situaciones de conflicto teniendo como efecto



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



la construcción de personalidades y actitudes de inseguridad y miedo, lo cual poco favorece la participación en su contexto (Félix y Durán, 2013).

La educación superior no solo debe concretarse en desarrollar capacidad de adaptación, debe promover el desarrollo de competencias en los estudiantes para ser capaces de crear cambios y mejorar su contexto inmediato, generar coyunturas con los diversos sectores de la comunidad promoviendo el desarrollo y fortalecimiento democrático.

En este sentido los modelos educativos deben contemplar la formación integral del estudiante mediante las cuatro dimensiones del ser humano: saber, saber ser, saber estar y saber convivir con los demás. Las últimas dimensiones mencionadas son ejes para el planteamiento de las competencias ciudadanas, definidas como conjunto de habilidades (de tipo cognitivo, emocional y comunicativo), conocimientos y disposiciones que al accionarse posibilitan al ciudadano, por un lado, en contribuir activamente con la convivencia pacífica, la pluralidad y el respeto de las diferencias; y por otro, a participar responsable y constructivamente en los procesos democráticos.

En la Universidad Autónoma de Chiapas se han realizado acciones para atender responsabilidades y preocupaciones de la educación superior, sin embargo, no se cuenta con un diagnóstico o evaluación que permita conocer los niveles de desarrollo de las competencias ciudadanas en los estudiantes y cómo estas se vinculan con su desempeño académico en términos de capacidad de agencia académica, es decir, si se presentan relaciones entre los procesos cognitivos, atributivos, motivacionales y de autorregulación que intervienen en su aprendizaje y la epistemología personal del conocimiento, en contraste con las competencias relacionadas con la democracia, participación ciudadana, comprensión de la diversidad, entre otras, de tal forma que permita explicar la relación entre ellas. Por lo anterior, esta investigación pretende responder a las siguientes interrogantes:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



¿En los estudiantes a mayor grado de agentividad presentan mayor desarrollo de competencias ciudadanas?

¿Entre mayor desempeño académico mejor nivel de agentividad y competencias ciudadanas?

¿Existe relación entre la agencia académica y los niveles de competencia ciudadanas que poseen los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiapas?

3.1.2. Justificación

La educación superior como parte de sus compromisos debe formar profesionales capaces de defender y hacer valer sus derechos, cumplir con sus deberes y obligaciones, argumentar y exponer sus ideas respetando la diversidad, tomar decisiones en beneficio común, ser tolerantes y respetuosos con su entorno inmediato, principalmente en un estado como Chiapas, con problemáticas complejas que han generado altos índices de pobreza y analfabetismo, explotación de sus riquezas naturales, donde la acción social no se refleja en la igualdad de oportunidades de su población.

Derivado de las necesidades mencionadas el paradigma centrado en el aprendizaje, exige el desarrollo del sentido de agencia, cuyos atributos del concepto están orientados a promover la autonomía hacia el aprendizaje, establecer y priorizar objetivos y metas, orientar la toma de decisiones, organizar sus experiencias, definir su propia perspectiva, supervisar su conocimiento por mencionar algunos (Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F., 2009). El conocer cómo se relacionan estos atributos con las dimensiones de las competencias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la UNACH, permitirá inferir cómo el grado de agentividad se relaciona con las competencias ciudadanas que disponen los estudiantes, lo cual cobra relevancia para la toma de decisiones en procesos formación de competencias ciudadanas.

La explicación de las relaciones existentes entre los componentes de la agencia académica con las competencias ciudadanas de los estudiantes de las áreas de estudio seleccionadas de la universidad autónoma de Chiapas, permitirá tener un acercamiento de sus comportamientos y cómo se reflejan en su desempeño como ciudadanos.

Formar mejores ciudadanos debe ser prioridad de la Universidad a fin de contribuir con el compromiso social. Para hacerlo de manera eficiente, debe considerar entre otros aspectos, construir en los estudiantes competencias ciudadanas y una alta capacidad de agencia que los habilite para participar activamente en la solución de problemas de manera pacífica, democrática y con respeto de las diferencias.

3.1.3 Variables

Agencia académica: Conjunto de componentes cognitivos, autorregulatorios, motivacionales y atribuciones que permiten que el estudiante desempeñe un papel activo en sus aprendizajes. (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2012, p.2)

Competencias ciudadanas: “Conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas integradas relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana (Ruíz y Chaux, 2005:32)”.

Desempeño académico: Es un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.1.4 Objetivo General

Explicar las relaciones que se establecen entre la agencia académica y los niveles de competencia ciudadanas que poseen los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Objetivos específicos.

1. Identificar situaciones entre estudiantes con altos niveles de agentividad y bajo nivel ciudadano,
2. Identificar situaciones entre estudiantes de bajo nivel de ciudadanía y baja agentividad,
3. Identificar situaciones entre estudiantes con altas calificaciones y bajos niveles de agentividad y competencias ciudadana
4. Explicar qué tipo de relaciones se presentan entre la agencia académica y las competencias ciudadanas.
5. Definir la relación entre el desempeño académico con el nivel de agentividad y competencias ciudadanas.

3.1.5. Hipótesis

Hipótesis General

- A mayor nivel de agentividad de los estudiantes mayor nivel de competencia ciudadana.

Hipótesis Nula

No se existe correlación entre los niveles de agencia académica de los estudiantes y sus competencias ciudadanas.

Hipótesis específicas

- A mayor rendimiento académico de los estudiantes mayor nivel de agentividad
- A mayor rendimiento académico mayor nivel de competencias ciudadanas
- Existe correlación positiva fuerte entre las subescalas de los instrumentos de agentividad y las competencias ciudadanas.

3.1.6 Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación son los niveles de competencias ciudadanas de los estudiantes seleccionados de la UNACH y su relación con el sentido de agencia académica como determinante para el desarrollo favorable de las competencias ciudadanas.

3.2 Método

El enfoque considerado para la presente investigación es de tipo cuantitativo, por las características del objeto de estudio centrado en la explicación de las relaciones establecidas entre la agencia académica y su efecto en los niveles de competencias ciudadanas.

La perspectiva cuantitativa implementa la recolección de datos y análisis estadístico para validar o rechaza las hipótesis planteadas, lo que permite establecer patrones y comprobar o validar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Se involucra una muestra durante la investigación con la finalidad de generalizar los resultados del estudio. El enfoque cuantitativo está relacionado con la aplicación de experimentos, encuestas, entre otros instrumentos. Para efectos de esta investigación se recurre a la aplicación de cuestionarios validados que proporcionan datos numéricos de los fenómenos o participantes, los resultados son analizados estadísticamente.

El análisis bajo este enfoque divide los datos para responder al problema planteado. El análisis se interpreta a partir de inferencias y predicciones interpretadas a la luz de predicciones iniciales (hipótesis) y estudios previos (teoría). La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente (Creswell, 2005).

3.2.1 Tipo de estudio

Para efectos del diseño de esta investigación, se consideró el tipo de investigación no experimental, debido a las variables independientes que se pretende medir, se presentan sin ningún control experimental, centradas en la medición y análisis de los resultados obtenidos.

Diversos autores (Arnau, 1998, Hernández y Baptista, 2003, y Kelinger, 1990, citados por Landero y González, 2006) conceptualizan este tipo de investigación como un conjunto de métodos y técnicas de investigación distintas empleadas en la investigación experimental y cuasi experimental, enfatizando que los dos aspectos que distingue la investigación no experimental son la no manipulación de la variable independiente y la no aleatoriedad de los sujetos referida esta última a la posibilidad de realizar investigaciones considerando la aleatoriedad a criterio del investigador (Landero y González, 2006).

Como parte de los diseños no experimentales la investigación desarrollada opta por el transversal, que mide la (s) variable (s) de estudio en un punto del tiempo. En la diversidad de estudios que pueden efectuarse como parte de este tipo de diseños no experimentales se consideró el estudio correlacional, que permite conocer el efecto entre dos o más variables, para poder establecer relaciones causales se aplicaron estadísticos para determinar los coeficientes de correlación de pearson.

3.2.2. Participantes

El universo fue conformado por estudiantes de tres licenciaturas: Médico Cirujano, Pedagogía y Gestión y Autodesarrollo Indígena de la Universidad Autónoma de Chiapas, que en su conjunto forman un total de 3,312 estudiantes; de esta población se obtuvo la muestra correspondiente a 122 estudiantes, para su selección se consideró el tipo de muestreo probabilístico polietápico, a fin de que todos los estudiantes que formaron parte de la muestra tuvieran la probabilidad de ser

seleccionados, para la determinación del tamaño de muestra, se aplicó la técnica de muestreo aleatorio simple.

Para la elección del primer tamaño muestral se consideró un nivel de confianza del 99% con un margen de error del 5% y la proporción de respuesta del 5%, lo cual determinó la cantidad de 122 estudiantes para la aplicación de los instrumentos, los estudiantes que fueron seleccionados presentan un promedio de edad de 21 años, de los cuales 65 son mujeres y 57 hombres.

Posteriormente se determinó la selección de una submuestra, debido a que en los instrumentos aplicados presentaron datos atípicos, principalmente en el Inventario de Epistemología Personal, a fin de eliminar y evitar datos espureos, y con la finalidad de establecer análisis de exploración de los resultados por cada instrumento correlacionados con el Cuestionario de Autopercepciones de Competencias Ciudadanas en Estudiantes Universitarios (CACCEU), se consideró para la submuestra un nivel de confianza del 95% con un margen de error del 5% y la proporción de respuesta del 5%, lo cual establece un tamaño de 72 estudiantes, se descartaron resultados atípicos evitando presentar datos no representativos de la población, por otra parte, se consideró la sustitución de resultados por método de sustitución y aleatorio simple, los resultados generales de los instrumentos fueron considerados para calcular la correlación de Pearson, y por otra parte, la construcción del modelo estructural que permita observar las relaciones entre múltiples variables observables y latentes no observables para el contraste del modelo teórico, a fin de determinar la influencia de la agencia académica con las competencias ciudadanas.

Para la selección de las submuestras se determinó dos métodos de muestreo aleatorio simple y sistemático.

3.2.3. Procedimiento

Para la operatividad del proceso de investigación, se consideraron las siguientes fases:

1ª Fase: Análisis del proyecto de investigación.

Durante esta fase se presentó el proyecto *Significancia del sentido de Agencia Académica y derivación tecnológica en Educación Superior*, a cargo de la Dra. Sandra Castañeda Figueiras, y la definición del proyecto a cargo de la Dra. Lilia González Velázquez de la UNACH, Significatividad del Sentido de Agencia Académica y Formación Ciudadana en Estudiantes Universitarios de la UNACH. Del proyecto antes mencionado se generaron tres investigaciones, la primera para la obtención del grado de maestría realizada por Daniel Ocaña Aquino maestrante en psicopedagogía y dos para la obtención del pregrado en pedagogía correspondientes a los estudiantes: Guadalupe Reyes Moguel, Laura Reyes Moguel, quienes abordan el sentido de agencia y perspectiva de género; y Mariano Rodríguez Espinosa cuyo estudio estuvo centrado en la comprensión lectora y competencias ciudadanas.

2ª Fase: Investigación documental

Para el conocimiento de la problemática y el abordaje teórico que sustenta los planteamientos hipotéticos, y alcance de los objetivos acerca de la agentividad y las competencias ciudadanas. Se realizó la investigación documental correspondiente, para ello con el apoyo de la asesora de tesis orientó y proporcionó las referencias acerca de la temática en cuestión, así mismo se realizó una búsqueda exhaustiva en revistas arbitradas, bibliotecas digitales, centros de información, conferencias para tener un panorama general y específico de la temática.

3ª Fase: Selección de la muestra y aplicación de instrumentos.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



Aplicación de instrumentos Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación (IEEA), Inventario de Epistemología Personal (IEP) y validación de instrumento Cuestionario de Auto percepciones de Competencias Ciudadanas en Estudiantes Universitarios (CACCEU). Para ello se solicitó el apoyo a las facultades seleccionadas (Facultad de Medicina Humana, Facultad de Humanidades Campus VI y la Coordinación de la Licenciatura en Gestión y Autodesarrollo Indígena).

4ª. Fase: Capacitación de sistemas y procesamiento de datos.

Durante esta fase se contó con la capacitación en el uso de la extensión Analysis of Moment Structures (AMOS) de la paquetería del software denominado *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Posterior a la aplicación de instrumentos el sistema *Metatutor* diseñado por la UNAM, para la calificación los inventarios de estrategias de aprendizaje y epistemología personal del conocimiento, permitió disponer de los resultados inmediatos de cada estudiante encuestado, respecto al instrumento de competencias ciudadanas para la obtención de resultados se recurrió a realizar la conversión de los puntajes de la escala Likkert, para aplicar los estadísticos y realizar el análisis de resultados.

Una vez conformada la base de datos y verificada la consistencia se aplicaron estadísticos descriptivos tales como: frecuencia absoluta y relativa, media, moda, mediana, varianza, máximos y mínimos para cada subescala y dimensión de cada instrumento.

Posteriormente se aplicó el estadístico de correlación bivariada de Pearson con los resultados de las subescalas y dimensiones para identificar la existencia o no de correlación y su tipo (nula, baja o alta) y finalmente se estableció la construcción del Modelo de Ecuación Estructural del modelo teórico.

5ª Fase: Análisis de resultados y conclusiones



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



Se implementaron reuniones colegiadas con los integrantes del proyecto participando en los coloquios de avances de investigación organizados por el cuerpo académico de la Dra. Sandra Castañeda Figueiras.

3.2.4. Instrumentos

Para la recuperación de datos se aplicaron dos instrumentos para la autovaloración de los estudiantes y el diseño del instrumento para conocer los niveles de competencias ciudadanas de los estudiantes los cuales se describen a continuación:

Inventario de Estrategias de Estudio y Autorregulación

Es un instrumento de reactivos tipo Likert de aplicación en línea, creado en el Laboratorio de Evaluación y Fomento del Desarrollo Cognitivo y el Aprendizaje Complejo de la UNAM por la Dra. Sandra Castañeda Figueiras, cuyo objetivo principal es la identificación y cuantificación de las estrategias cognitivas, metacognitivas y autorregulatorias utilizada por los estudiantes de forma cotidiana, para realizar sus actividades académicas, por lo que el instrumento posee propiedades de detección y diagnóstico.

Basado en la valoración del sí mismo, respecto a las actividades constructivas autorreguladas, niveles de libertad y control, variables predictivas relacionadas con el logro del estudiante. El instrumento consta de 13 dimensiones. A continuación se presenta la siguiente tabla con las características y organización:

Área	Dimensión	Escala	Medida	Descripción
Estrategias de Aprendizaje	Estilos de adquisición de información	1	Selectivas	Estrategias de procesamiento superficial
		2	Generativas	Estrategias de procesamiento profundo
	Estilos de recuperación de la información	3	Ante tareas	Estilo para recuperar información en tareas diversas
		4	Durante exámenes	Estilo para recuperar conocimiento durante evaluaciones diversas
	Estilos de procesamiento	5	Convergente	Reproducir la información aprendida
		6	Divergente	Crear producciones innovadoras y pensar críticamente sobre lo aprendido
Estrategias Motivacionales	De la persona	1	Eficacia percibida	Percepción de auto eficacia del estudiante
		2	Contingencia interna	Percepción de locus para el logro
		3	Autonomía percibida	Autonomía en el aprendizaje
		4	Orientación a la aprobación externa	El éxito guiado por factores externos al aprendizaje
	De la tarea	5	Orientación a la tarea en sí	Criterios de éxito guiados por la tarea
		6	Orientación a las metas	Criterios de éxito por metas.
	Materiales	7	Utilidad	Uso eficiente para el aprendizaje

Tabla 1. Estructura del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estilo Motivacional. Recuperado de Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F. (2012).

Los resultados de la evaluación son medidos a través tres escalas, la primera relacionada con la frecuencia de la implementación de las estrategias que conforman las dimensiones; en segundo lugar la facilidad o dificultad con la que presentan los estudiantes lo planteado en cada reactivo; y finalmente, las autovaloraciones realizadas por los estudiantes sobre los resultados de la aplicación de las estrategias de los componentes evaluados.

El instrumento fue debidamente calibrado y validado para su aplicación, a su vez uno de sus procedimientos consistió en ser valorado por jueces especialistas para validar su consistencia y confiabilidad mediante el análisis de los contenidos, diseño instruccional y las pruebas de desempeño académico. Se aplicó la calibración poltómica de los ítems utilizando el modelo de respuesta graduada de Samejima, posterior a la calibración de los ítems se eliminaron aquellos que presentaron menor índice de discriminación y aquellos que tuvieron errores estándar muy altos.

Finalmente quedaron 52 reactivos quedando 13 dimensiones con cuatro reactivos cada una (Castañeda, F., Peñalosa C. y Austria C., 2012).

Inventario de Epistemología Personal

El inventario de Epistemología Personal (IEP) está referido a conocimientos específicos de aprendizaje, motivación y percepción teniendo como base las nociones de Schommer- Aikins, conformado por 24 ítems de tipo Likert, el propósito del instrumento se basa en la medición de las creencias epistemológicas de estudiantes en cuatro dimensiones independientes que son: Estabilidad del conocimiento, fuente de conocimiento, utilidad del conocimiento, naturaleza del conocimiento (2014), los reactivos pueden identificar uno de los polos de la dimensión, el cual puede ser una creencia ingenua o reflexiva. En la siguiente tabla se aprecia la dimensión con la correspondencia de la progresión en el continuo de cada dimensión:

Dimensión	Progresión en el continuo
Estabilidad del conocimiento	Cierto – tentativo; estático – dinámico
Fuente de conocimiento	Autoridad – no autoridad; externa – personal; cuestionable – no cuestionable
Utilidad del conocimiento	Transferible – no transferible; visión actual- visión futura
Naturaleza del conocimiento	Abstracta – concreta; científica – no científica

Tabla 2. Estructura del Inventario de Epistemología Personal. Recuperado de Castañeda, F., Peñalosa C. y Austria C., 2014.

El instrumento fue construido con la finalidad de conocer el dominio del conocimiento señalado en cada reactivo, la siguiente tabla indica el espacio donde será sustituido el dominio en cada paréntesis que menciona la especificación del dominio:

Dimensión	Reactivo de ejemplo
Estabilidad: Cierto-tentativo	Los conceptos que explican teóricamente el (dominio) son ciertos y exactos.
Estabilidad: Estático- dinámico	Los conceptos y procedimientos contenidos en (dominio) son dinámicos y pueden variar.
Fuente: autoridad- no autoridad	Los libros sobre (dominio) son la autoridad en la materia
Fuente: externa- personal	La manera más rápida para entender (dominio) son incuestionables
Fuente: cuestionable- no cuestionable	Los conocimientos sobre (dominio) son incuestionables
Utilidad transferible- no transferible	Aprender (dominio) no tiene sentido porque no se aplica a la vida diaria.

Tabla 3. Reactivos de ejemplo de cada dimensión del IEP. Recuperado de Castañeda, F., Peñalosa C. y Austria C., 2014.

El IEP presento una calidad psicométrica suficiente para evaluar y medir las variables mencionadas, posterior a la calibración y validación de los ítems se ajustaron para su aplicación.

Cuestionario de Auto percepciones de Estudiantes Universitarios

Tiene como propósito establecer un acercamiento a las percepciones que tiene los estudiantes sobre el tema de ciudadanía y cómo identifican sus propias competencias ciudadanas en el contexto de la universidad y fuera de ella. Su diseño se realizó en el marco del Proyecto financiado por PROMEP en la convocatoria para el Fortalecimiento de Cuerpos Académicos 2013- 2014 "Evaluación de competencias ciudadanas en estudiantes universitarios" siendo la responsable y líder del cuerpo académico Currículo, Evaluación y Psicopedagogía, la Dra. Lilia González Velázquez y el tesista Daniel Ocaña Aquino. Para su construcción se tomaron como base la conceptualización de las tres dimensiones del ejercicio



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

CAMPUS VI



ciudadano (Participación y Responsabilidad Democrática, Convivencia y Paz y Pluralidad, Identidad y Valor de las Diferencias) definidas en 2004 por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con el propósito de establecer los estándares de competencia ciudadana, a partir de los cuales el equipo de expertos del ICES diseñaron las "*Pruebas Saber*" para posterior elaboración de los programas nacionales de formación para la ciudadanía en los niveles de educación básica y media de su país (Ministerio Educación Nacional de Colombia, 2004; Ruiz y Chau, 2005).

El instrumento previamente se encontraba conformado por 35 ítems, se llevó a cabo la calibración y validación para asegurar la confiabilidad del instrumento, por lo cual, se aplicaron estadísticos como el análisis factorial para la reducción de factores, los resultados generaron nueve componentes.

Posterior a la reducción de ítems se procedió a la aplicación del método de consistencia interna Alfa Cronbach para estimar la fiabilidad del instrumento, presentando una puntuación de 0.888, lo que indica de acuerdo a los valores sugeridos por George y Mallery (2003) indica que el instrumento es bueno.

Finalmente quedo integrado por 25 ítems, conformando tres dimensiones cuyas características se mencionan a continuación:

Los tres primeros ítems del instrumento están relacionados con la conceptualización de ciudadanía los cuales no fueron integrados a las dimensiones por sus características.

Dimensión de Convivencia de Paz: La convivencia y la paz se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano. Está conformada por 8 ítems, del 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 21.

Dimensión participación democrática: se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas,



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad. Está integrada por 11 ítems 4, 5, 6, 8, 9 10, 11 y del 22 al 25.

Dimensión de pluralidad, identidad y el valor de la diferencia: Parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen a la vez como límite, los derechos de los demás. Conformado por 3 ítems con numeral: 1, 2 y 3.

Para la suma de puntajes el instrumento incluye únicamente valores positivos, por lo cual la asignación de valores se realiza de la siguiente manera:

Si el estudiante respondió	Nunca	A veces	Regularmente	Siempre
	1	2	3	4
	1	2	3	4

Posterior a la obtención de los puntajes obtenidos totales en cada dimensión, se convierten a porcentajes lo que permite comparar los datos obtenidos.

3.4 Resultados

Los resultados presentados han sido organizados de acuerdo con el instrumento de forma individual y en comparación con el instrumento para la identificación de competencias ciudadanas, a continuación, se describen.

1. Datos socio demográficos.

Del total de estudiantes que integran la sub-muestra 1, el 65.2% son del sexo femenino y el 34.72% masculino. Ambos sexos presentan un promedio de 8.6 en aprovechamiento escolar, el 12.5% realiza alguna actividad económica. El 8.6% de los participantes indicaron ser casados o vivir en unión libre y ninguno ha abandonado sus estudios. En cuanto a la formación extracurricular, el 66.6% han asistido a cursos, 16.6% presentaron alguna ponencia y 73.61% participó en al menos en un taller. La distribución de los participantes, considerando el semestre en el cual se encuentran estudiando, es la siguiente: 4 de primero, 14 de segundo, 10 de quinto, 28 de sexto, 2 de séptimo y 14 de octavo.

El 38.8% de los estudiantes son de nivel económico bajo, el resto (61.11%) de nivel económico medio. Con relación a la escolaridad de la madre, el 27.7% cuenta con estudios de primaria (sólo 6 concluyeron primaria completa), 23.6% con secundaria (5 no concluyeron la secundaria); 12.5% cuenta con estudios de nivel medio superior (6 concluyeron el bachillerato), 12.5 con estudios técnicos y 16.6% cuenta con estudios de licenciatura, el resto (7.1%) no cuenta con estudios. Respecto a la escolaridad del padre, el 26% cuenta con primaria (11 no concluyeron el nivel), 16.6% tiene estudios de secundaria (7 concluyeron la secundaria), 15.2% con nivel medio superior (de los cuales solo una no concluyo el nivel), 2.7% con estudios de nivel técnico, el 25% con estudios de licenciatura y 8.3% con estudios de posgrado; el resto de los padres no cuentan con escolaridad alguna (6.2%).

2. Inventario de Estrategias de Estudio y Auto regulación (IEEA).

Los resultados que arroja este instrumento, indican que los puntajes en todas las escalas se encuentran en una media en rango de 45.52 a 79.49 puntos. La subescala con menor puntaje corresponde a las estrategias relacionadas con la **subescala de procesamiento divergente** con un promedio de 67.54; seguida por la **subescala eficacia percibida** con un valor promedio de 73.56 asociada a creencias atribucionales de tipo autorregulatorias de la persona; en lo referente a la disponibilidad de estrategias de la **subescalas selectiva y convergente**, las subescalas coinciden con el mismo resultado la media fue de 74.65 puntos, en la selectiva, destaca el sexo masculino con una media de 78 puntos; respecto a la **subescala de recuperación ante exámenes** alcanzo un puntaje de 74.69 puntos, en esta subescala el sexo femenino supera por una diferencia de la media de 1.62 puntos ($\bar{X}=75.94$); la subescala referente a estrategias cognitivas sobre **recuperación ante tarea** presento un puntaje medio de 74.88, el sexo femenino alcanzó un puntaje ligeramente mayor que la media general ($\bar{X}=79.32$); la **subescala de autonomía percibida** como parte de las estrategias metacognitivas, se encuentra en un nivel adecuado, se dispone de una media de 75.14 puntos, el mayor puntaje los obtuvo el sexo femenino ($\bar{X}=77.04$); respecto a la **subescala adquisición de información medida generativa** como estrategias de tipo cognitivo relacionadas con la construcción o transferencia de conocimiento académico, se obtuvo un puntaje de 76.88, destaca el sexo masculino con una media de 78.64; respecto al **manejo de materiales de estudio** logro un puntaje medio de 77.61 puntos aspecto que favorece la asimilación de conocimientos; como parte de las estrategias de la **subescala de cotingencia interna**, que favorecen la seguridad del estudiante sobre su percepción de su capacidad y de sus alcances, sin otorgar valor sobre lo que piensen los demás sobre su aprendizaje, se obtuvo un puntaje promedio de 77.99, el sexo femenino presentó mejor promedio ($\bar{X}=81.09$); el mismo puntaje se presentó para la **subescala orientación a la tarea en sí**, los promedios fueron homogéneos en ambos sexos; referente a la

orientación a las metas, es decir, la orientación de la aplicación de sus criterios sobre lo solicitado en la tarea, se obtuvo un puntaje promedio de 78.49 ; finalmente la escala con mayor puntuación promedio fue referente a la **orientación de la aprobación externa** con una media de 79.49 puntos, el sexo masculino logro su mayor puntuación ($\bar{X}=85.56$).

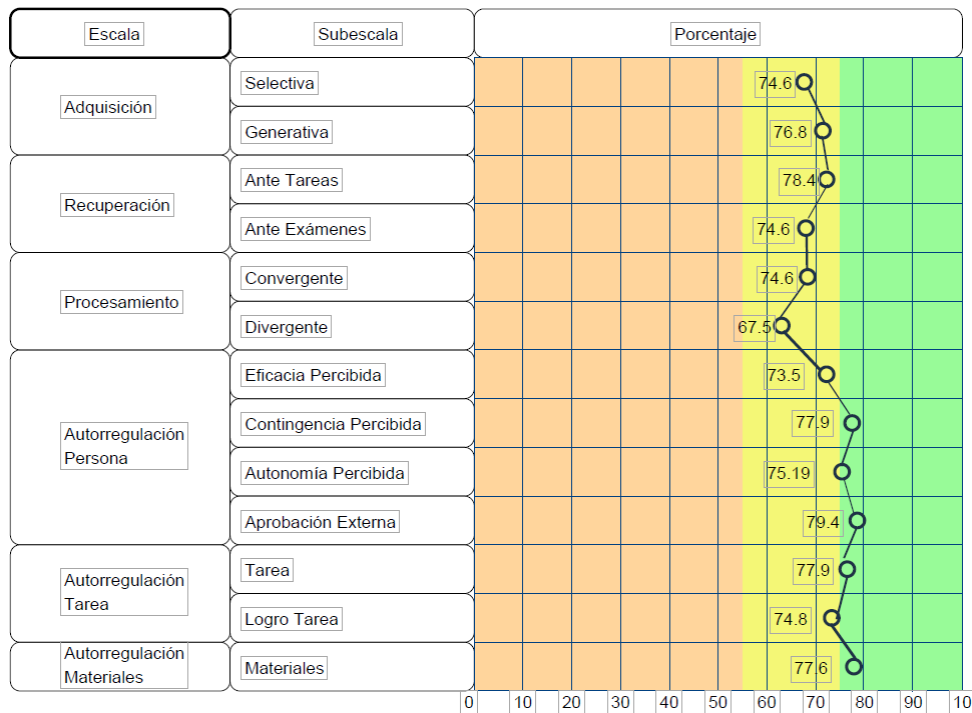


Figura 3. Resultados promedio del Inventario de Estrategias de Estudio y Auto regulación (IEEA). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el promedio obtenido en las 13 sub-escalas del IEEA ($\bar{X}=76.7$), los estudiantes se encuentran en un nivel en el cual no existe riesgo académico por su forma de estudiar, cuentan con estrategias de aprendizaje y orientaciones motivacionales suficientes para avanzar en su carrera, sin embargo, se aprecia que este promedio está en el límite inferior del puntaje que podría equipararse a competente por lo que necesitan mejorar aún más sus estrategias de aprendizaje y motivación a fin de lograr aprendizajes complejos y metas de mayor alcance. A

Continuación se presenta el promedio general por subescalas en el siguiente gráfico:

2. Inventario de Epistemología Personal (IEP).

Los puntajes promedio de cada escala del IEP indican que los estudiantes no representan aún falla crítica, sin embargo, no asumen en su totalidad creencias sofisticadas en escala de respuesta de 55-77. En lo que respecta a las creencias sobre la **Estabilidad del Conocimiento**, en la sub-escala Cierto – Tentativo la media fue de 59.33, las mujeres presentaron un mejor promedio (\bar{X} =60.81 mujeres vs \bar{X} =59.90 hombres) mientras que en la sub escala Estático – Dinámico el promedio fue de 70.40 obteniendo mejor puntaje el sexo masculino (\bar{X} =72.48 mujeres vs 73.05 hombres). En cuanto a la escala **Fuente del Conocimiento**, en la sub-escala Externa-Personal, la media fue del 58.26, las mujeres se encuentran por encima de la media (\bar{X} =61.61 mujeres vs hombres \bar{X} = 58.00); el promedio de la sub-escala No Autoridad-Autoridad fue de 58.07 (\bar{X} = 60.42 mujeres vs hombres \bar{X} = 56.14) y en la sub escala No Cuestionable - Cuestionable la media fue de 71.03 (\bar{X} =75.21 mujeres vs \bar{X} = 74.00) el puntaje del sexo femenino está por encima de la media. En lo referente a la escala **Utilidad del Conocimiento** integrada por las sub-escalas Transferible – No transferible la media fue de 77.21 (\bar{X} =74.03 mujeres vs \bar{X} = 80.19 hombres) y Visión Actual- Visión Futura fue de 77.64 (\bar{X} =77.85 mujeres vs \bar{X} = 81.00 hombres), el sexo masculino reflejo mejor promedio en ambas subescalas. Finalmente, en la escala **Naturaleza del Conocimiento**, en la sub-escala Concreta - Abstracta el promedio fue de 76.36 (\bar{X} =74.42 mujeres vs 79.38) y en la de Sentido Común – Científico la media fue de 66.78 obteniendo los hombres puntajes más altos (\bar{X} =66.55 mujeres vs 68.10 hombres).

A continuación, el resumen de los puntajes promedio para el inventario de Epistemología personal se presenta en el siguiente gráfico:

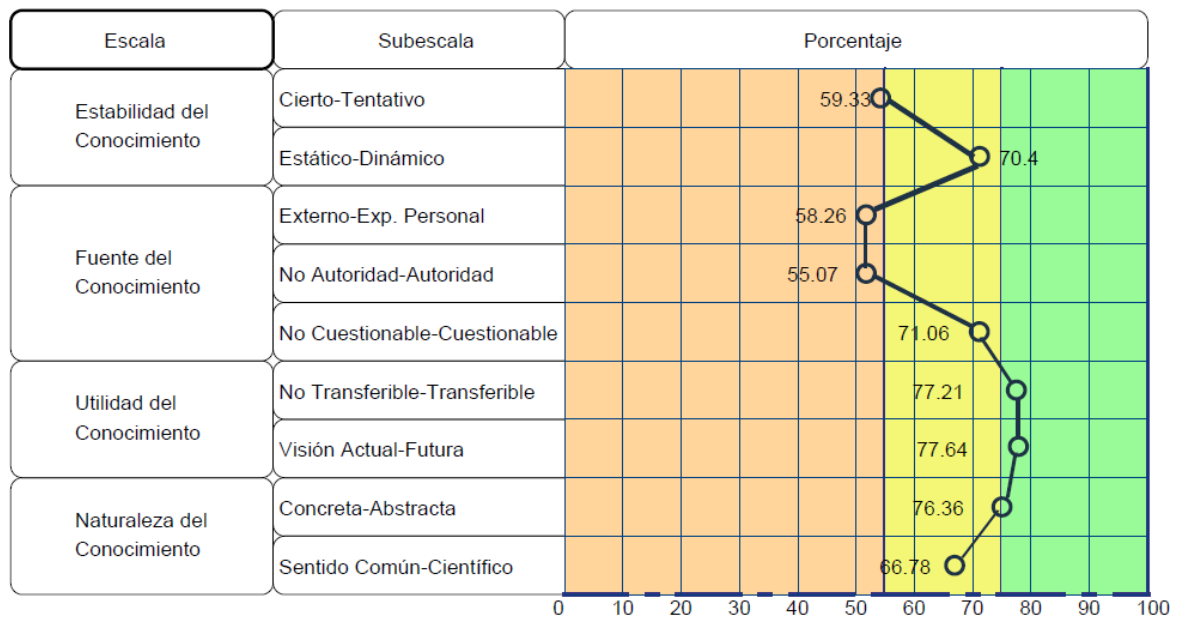


Figura 4. Resultados promedio del Inventario de Epistemología Personal.

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con lo observado, indica necesidad crítica de entrenar en estrategias u orientaciones motivacionales del estudiante, correspondientes a la(s) subescala(s) estabilidad del conocimiento y fuente de conocimiento, que favorezca la generación de creencias sofisticadas, para comprender que el conocimiento es dinámico y requiere de argumentación válida, dejando la posibilidad de la duda ante argumentos poco sólidos. Por otra parte, identificar que la construcción de sus conocimientos se da en la búsqueda de la experiencia personal, que le permita generar constructos basados en su desarrollo cognitivo.

A diferencia de lo anterior, las escalas utilidad del conocimiento y naturaleza del conocimiento, presenta mejores niveles, aunque requieren para el logro de creencias sofisticadas.

3. Cuestionario de Autopercepciones de Competencias Ciudadanas en Estudiantes Universitarios.

Con relación a las respuestas emitidas sobre lo que significa ser ciudadano el 50% de los estudiantes ubico su respuesta indicando que este término “*significa la defensa de mis derechos*” y “*contribuir al bienestar social*”.

En la sumatoria de reactivos por dimensión se presentaron los siguientes resultados:

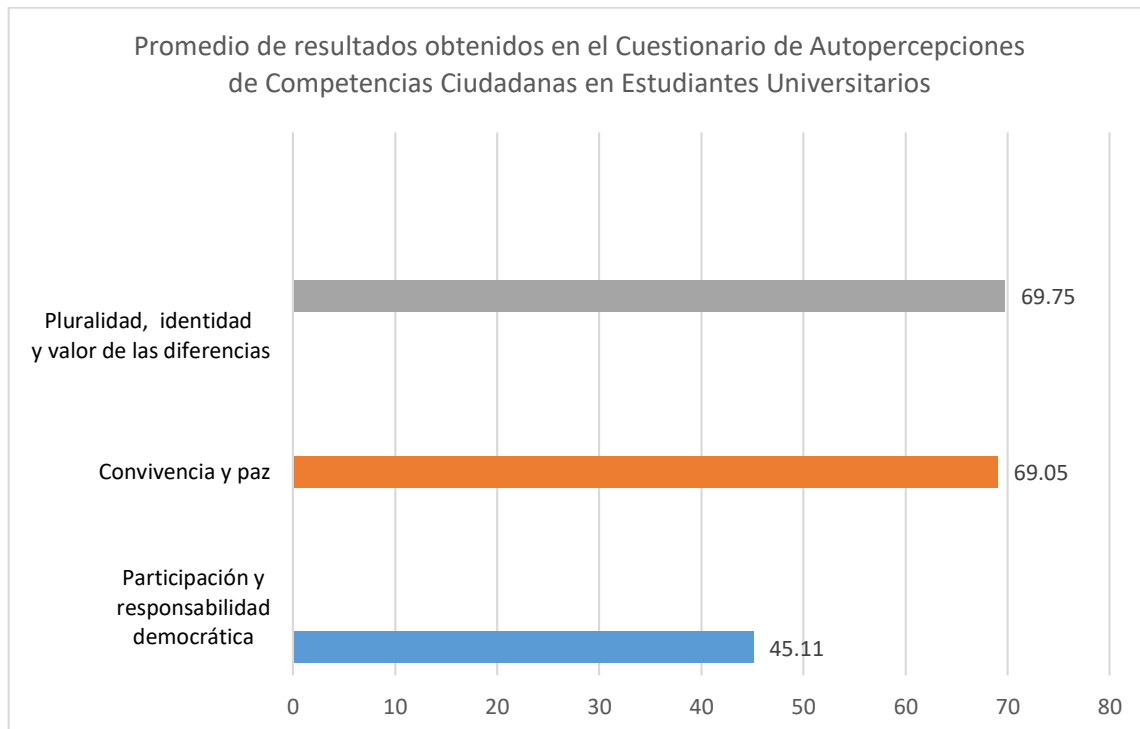


Figura 5. Resultados promedio del Cuestionario de Autopercepciones de Competencias Ciudadanas en Estudiantes Universitarios.

Fuente: Elaboración propia.

Los puntajes mínimos y máximos fueron de 6 a 100 para la dimensión Participación y Responsabilidad Democrática con una media de 45.11, en cuanto a la dimensión Convivencia y Paz los mínimos y máximos fueron 33-100, con una media de 69.05,

y para la Dimensión Pluralidad, Identidad y Valor de las Diferencias, los mínimos y máximos fueron 22-100, con una media de 69.75.

4. Correlaciones entre instrumento de Inventario de Estrategias de Estudio y Auto regulación y Autopercepciones de Competencias Ciudadanas en Estudiantes Universitarios.

La dimensión *Participación y Responsabilidad Democrática* presentó correlación positivas baja con la escala de Estrategias de Adquisición Selectiva ($r = .16$, $p = .17$) y Generativa ($r = .14$, $p = .2$); también se encontró relación con el uso de Estrategias de Procesamiento Convergente ($r = .18$, $p = .12$) y con las Estrategias de Autorregulación de la Tarea en la sub escala Orientación a la tarea ($r = .12$, $p = .2$). La correlación fue mayor con las Escalas de Recuperación de conocimiento ante exámenes ($r = .27$, $p = .02$) y Procesamiento Divergente ($r = .26$, $p = .02$). No se presentaron correlaciones significativas con las dimensiones recuperación ante tareas, eficacia percibida, contingencia percibida, autonomía percibida, aprobación externa, orientación a las metas y utilidad de materiales.

La dimensión *Convivencia y Paz* presentó correlaciones positivas bajas con las sub escalas generativa ($r = .16$, $p = .16$), eficacia percibida ($r = .14$, $p = .23$) y autonomía percibida ($r = .12$, $p = .30$), sin embargo, se obtuvo un mayor nivel de correlación con las sub escalas de recuperación ante exámenes ($r = .31$, $p = .007$), selectiva ($r = .29$, $p = .01$), convergente ($r = .27$, $p = .02$), divergente ($r = .28$, $p = .01$), orientación a la tarea ($r = .20$, $p = .08$) y orientación a las metas ($r = .27$, $p = .02$). La dimensión *pluralidad, identidad y el valor de la diferencia* presenta correlación positiva baja con todas las dimensiones, sin embargo, las correlaciones mayores fueron en la dimensión ante exámenes ($r = .46$, $p = .000$) dimensión que presento el mayor índice de correlación del instrumento, procesamiento convergente ($r = .31$, $p = .008$), autonomía percibida ($r = .21$, $p = .077$), orientación a la tarea en sí ($r = .25$, $p = .031$) y orientación a las metas ($r = .21$, $p = .06$).

Las correlaciones establecidas con relación al grado de *aprovechamiento escolar* de los estudiantes con las dimensiones del instrumento se observó una correlación negativa baja con la dimensión *Participación y Responsabilidad Democrática* ($r=.11$, $p=.34$), no existe correlaciones significativas con las dimensiones *Pluralidad, Identidad y Valor de las Diferencias y Convivencia y Paz*. Respecto a las correlaciones entre promedio actual y las dimensiones del IEEA se presentó correlación positiva baja con la mayoría de las dimensiones a excepción de la sub escala de Procesamiento Convergente que no presento correlación significativa.

En lo referente al desempeño en el instrumento de **Epistemología Personal** ($\bar{X}=68$), los estudiantes aún requieren reforzar sus creencias epistemológicas hacia concepciones reflexivas para lograr su "sofisticación". Respecto a los resultados generales del Cuestionario de Autopercepciones de Competencias Ciudadanas en Estudiantes Universitarios ($\bar{X}=60.8$), indica que se requiere mejorar el desempeño de sus competencias ciudadanas.

5. Análisis de regresión lineal. Para la explicación de la dimensión *Participación y Responsabilidad Democrática* a partir del IEEA, las variables predictivas son las subescalas que refieran al uso de estrategias de recuperación de información ante exámenes ($\beta=.222$ $p<.01$) y de procesamiento divergente ($\beta=.211$ $p<.01$), las cuales predicen la dimensión en un 11.5%. Con relación a *Convivencia y Paz*, las subescalas selectiva ($\beta=.151$ $p<.01$), ante exámenes ($\beta=.167$ $p<.01$), convergente ($\beta=.095$ $p<.01$), divergente ($\beta=.171$ $p<.01$), tarea ($\beta=-.086$ $p<.01$), y logro de tarea ($\beta=.134$ $p<.01$), predicen en un 18.5% y la dimensión *Pluralidad, Identidad y Valor de la Diferencia* es predicha en un 22% por las sub-escalas ante exámenes ($\beta=.42$ $p<.01$), convergente ($\beta=.121$ $p<.01$), autonomía percibida ($\beta=-.004$ $p<.01$), tarea ($\beta=.026$ $p<.01$) y logro de tarea ($\beta=-.049$ $p<.01$).



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



6. Análisis de correlación entre el Inventario de Epistemología Personal y el Cuestionario de Autopercepciones de Competencias Ciudadanas en Estudiantes Universitarios. Los datos obtenidos indican que la dimensión *Participación y Responsabilidad Democrática* presenta correlaciones positivas bajas con las sub-escalas Cierto-Tentativo ($r=.21, p=.067$), Sentido Común - Científico ($r=.17, p=.15$) y correlación negativa baja con la sub-escala externo- experiencia personal ($r=-.13, p=.26$) del IEP. La dimensión *Convivencia y Paz* presenta correlación positiva baja con la sub-escala No Transferible-Transferible ($r=.12, p=.28$) y correlación negativa baja con la sub-escala Externo-Experiencia personal ($r=-.24, p=.041$). En cuanto a la dimensión *Pluralidad, Identidad y Valor de la diferencia*, las correlaciones positivas bajas se presentaron con las sub-escalas Cierto - Tentativo ($r=.14, p=.24$), No transferible-Transferible ($r=.11, p=.34$) y Sentido Común- Científico ($r=.22, p=.057$) y correlación negativa baja con Externo-Experiencia Personal ($r=-.11, p=.34$).

Con relación al *Aprovechamiento Académico*, en esta sub-muestra se presentaron correlaciones negativas bajas con las sub-escalas estático-dinámico ($r=-.24, p=.036$) lo cual indica que entre menor es el promedio menos estático y dinámico es el conocimiento; y la sub-escala abstracta-concreta ($r=-.22, p=.058$) la cual está relacionada con la Naturaleza del Conocimiento. De la misma manera que en la sub-muestra 1.

Los porcentajes observados de las 13 sub-escalas del IEEA de la sub-muestra 2 ($\bar{X}=74$) reflejan un menor dominio de estrategias de aprendizaje u orientaciones motivacionales del estudiante respecto a la sub-muestra 1, sin embargo, aún no representan una falla crítica. A pesar que en la sub-muestra 2 los criterios de selección se centraron en los altos promedios del instrumento de IEP, los resultados en función de las medias ($\bar{X}=69$), no presentaron una diferencia significativa con relación a la sub-muestra 1; los resultados sitúan a los estudiantes en la necesidad de reforzar sus creencias reflexivas, los resultados generales del CACCEU



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



(\bar{X} =61.3), fueron 0.5 más altos que la sub-muestra 1, de la misma manera se requiere mejorar sus competencias ciudadanas.

7. Análisis de regresión lineal. Los datos de la sub-muestra 2, indican que la sub-escala sentido común-científico ($\beta=.139$ $p<.01$), externo-experiencia personal ($\beta=-.077$ $p<.01$), explican la dimensión *Participación y Responsabilidad Democrática* en un 3.4%. La dimensión *Convivencia y Paz* es explicada por las sub-escalas externo - experiencia personal ($\beta=-.224$ $p<.01$) y no transferible-transferible ($\beta=.074$ $p<.01$) en un 6.4% y la dimensión *Pluralidad, Identidad y Valor de la diferencia* es explicada solo en un 5.6% por las sub-escalas no transferible-transferible ($\beta=.075$ $p<.01$), externo- experiencia personal ($\beta=-.010$ $p<.01$) y sentido común- científico ($\beta=.208$ $p<.01$).

3.5 Discusión de resultados

Los instrumentos aplicados (IEA, IEP y CACCEU) muestran que existen correlaciones bajas entre el uso de estrategias de aprendizaje, epistemología personal y las autopercepciones de competencias ciudadanas en los estudiantes participantes. De manera específica, se encontró que en el IEEA las estrategias cognitivas que tienen mayor poder de explicación en las dimensiones del CACCEU fueron las referidas a la Adquisición de Información en su dimensión Selectiva ($\beta=.151$ $p<.01$), en el factor para la Recuperación de Información frente a los Exámenes ($\beta= .222$ $p<.01$), en los estilos de Procesamiento Divergente ($\beta= .171$ $p<.01$) y Convergente ($\beta=.095$ $p<.01$). Estos resultados se corroboran en algunos estudios con universitarios donde los programas de educación ética y ciudadana , en el mejor de los casos, se logra que los estudiantes adquieran información sobre sus derechos, el funcionamiento del gobierno y las leyes, pero sin desarrollar de manera suficiente las habilidades y actitudes para participar de manera activa y comprometida en los problemas de su entorno académico y social (Escorza, Medina, Cordero, Martínez y Gracia, 2005; Ochman y Cantú, 2010). En cuanto a las estrategias de autorregulación, se encontró que en el factor Persona, sólo la dimensión de Autonomía Percibida tiene relación ($\beta=-.004$ $p<.01$), respecto a las estrategias relacionadas con la *Tarea*, indican que la forma en que los estudiantes utilizan los recursos cognitivos y de autorregulación se mantienen mayormente ligados al rendimiento académico, medianamente al cambio de las epistemologías personales y menos a la formación y acción ciudadana, estos resultados coinciden con investigaciones respecto al tipo y alcance de estrategias de aprendizaje que generen patrones de alta significatividad y aprendizajes complejos (Vermunt, y Verloop, 1999, Castañeda, Peñalosa y Austria, 2012).

En evaluaciones sobre la calidad del ejercicio ciudadano de los jóvenes mexicanos, se encuentra de manera consistente que desde los entornos familiares y sociales

predomina el autoritarismo debido a la poca participación en la toma de decisiones para la construcción de escenarios más democráticos (Ochman, 2006). En algunas IES donde se contemplan asignaturas de ética y ciudadanía, se ha comprobado que los estudiantes adquieren información, pero no lo aplican a situaciones de la vida real.

En cuanto a las diferencias de género no hay una clara tendencia pero se puede señalar que las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones en la escalas de autorregulación del IEEA ($\bar{X}= 76.54$), mientras que los hombres se posicionaron un poco mejor en el tema de ciudadanía del CACCEU ($\bar{X}= 68.80$), lo que tal vez se debe a un factor cultural donde aún son los hombres quienes se interesan más por participar en temas políticos y de organización social. La dimensión que más preocupa a los estudiantes es la convivencia pacífica entre las personas y la que menos la toma de decisiones, lo cual explica la poca participación en el cambio de situaciones sociales ya sea en los espacios universitarios o en los de la comunidad.. En las correlaciones entre el IEEA y CACCEU es interesante observar que la dimensión de democracia no haya presentado relación con auto eficacia ni aprobación externa en el IEP lo que podría significar que los universitarios no se sienten capaces de cambiar las cosas y no les afecta mucho la necesidad de aprobación externa, lo que reduce su comportamiento a un individualismo, con metas poco claras sobre lo que quieren hacer de su vida. Esta situación es preocupante como menciona Marco (2003, p. 13) "...las sociedades democráticas necesitan ciudadanos/as reflexivos respecto de los grandes temas que en ellas se suscitan; ciudadanos que sepan construir su propia opinión y que participen activamente en las decisiones sociales". Sin embargo, es de señalarse que los jóvenes mexicanos están presentando cambios en los temas de convivencia y tolerancia, al respecto Gutiérrez (2011), coincide con nuestros resultados que muestran que los jóvenes son más tolerantes con grupos indígenas y valoran más a las mujeres, sin embargo es baja su participación en los problemas sociales relevantes, les interesa poco la política por lo que no se siente que tengan alguna



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



responsabilidad con el bien común. En un estudio realizado con 4 IES públicas mexicanas para saber quiénes son los universitarios, Rodríguez (2014) encontró que, en general, los estudiantes se sienten satisfechos con su institución, pero más de la mitad, se siente poco integrado a la vida universitaria, aunque más del 80% convive dentro y fuera de la institución con sus compañeros es más para actividades escolares, deportivas o recreativas, más de la mitad trabajan ya que son de condicione media baja deben completar su gasto. En jóvenes colombianos también se han encontrado resultados similares, por ejemplo Padilla (2011) concluye que es necesario reforzar las competencias cognitiva a fin de que se tenga una mejor comprensión de política del rol de los jóvenes en la sociedad, no tienen una clara comprensión de la democracia y de la participación democrática, y hay desconocimiento de lo que es un estado social de Derecho. Hay una de identificar los valores de los demás, hay falta de compromiso social y de respeto a la dignidad y defensa de la dignidad de las personas, no hay actitud solidaria. Para construir las competencias ciudadanas para ser agentivo en la construcción de la democracia se requiere competencia crítica, emocional, comunicativas y éticas (Chaux, Lleras, y Velásquez, 2004) que sólo se pueden desarrollar en la experiencia cotidiana, en la práctica, en la participación de las competencias emocionales.

Respecto al rendimiento académico se encontró que no es un factor que esté vinculado con la ciudadanía, pero sí con las estrategias de aprendizaje para adquirir, procesar y recuperar información con autorregulación buena, aunque no de modo divergente.

En cuanto al rendimiento académico, como lo han reportado las investigaciones en el tema, hay relación entre este y las creencias epistemológicas y, en menor medida, con las competencias ciudadanas. De nuevo, las mujeres tienen creencias epistemológicas más sofisticadas que los hombres aunque en general en ambos son de medianas a bajas, predominan las concepciones del la fuente del conocimiento centrado en la autoridad, potencialmente los estudiantes tienen



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



creencias intermedias pero aún distan de ser sofisticadas en términos de Schommer (2004:) cuando dice que tanto que las creencias epistemológicas son un constructo multidimensional constituido por un sistema de creencias relativamente independientes sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje. Las relaciones entre EP y CACCEU son débiles lo que explica esta desmovilización de los jóvenes por ser más agentivos del modo que Bandura (2001) marca como modos apoderado y colectivo, lo que tienen gran importancia ya que los seres humanos no viven solos sino en sociedad.

Reflexiones finales

Comprobamos que los estudiantes universitarios poseen la capacidad cognitiva suficiente para acceder a procesos de formación ciudadana que implica el conocimiento y capacidad crítica para defender y comprender sus derechos en un mundo de alta complejidad, sin embargo, reportan un bajo interés e insuficiente información de los problemas de la sociedad, sus competencias para ejercer una ciudadanía activa y comprometida con su contexto universitario y social son limitadas. La formación integral del estudiante debe incorporar como un eje transversal la formación ciudadana porque es importante para el ejercicio ético de los futuros profesionales y para la construcción de sociedades democráticas y justas. Finalizan con esta máxima: “Es el aprendizaje complejo y no la enseñanza, el resultado final de la educación, de aquí que fomentarlo eficazmente es poco probable si no entendemos qué es y cómo se lleva a cabo” (Castañeda, Peñalosa y Austria, 2014, p.28).

En este sentido, se deben plantear políticas educativas y programas permanentes que ayuden a que la comunidad universitaria construya colectivamente una mirada amplia e integradora de la complejidad del mundo y de los espacios próximos. Se deben generar acciones propositivas, de cambio e innovación, para crear vínculos con los sectores de la sociedad que permitan demostrarles su compromiso solidario y académico, mismo que retribuirá a la formación de los futuros profesionales, es decir, aprenderán a ser buenos estudiantes y buenos ciudadanos.

Con los datos presentados podemos concluir que a pesar que los estudiantes presentan resultados altos en el IEEA y medianas en IEP, se requiere promover la mejora de los niveles de comportamiento agentivos debido a que presentan poca influencia en los niveles de competencia ciudadana con la que cuentan los estudiantes, principalmente porque son procesos que requieren transferirse, no solo a contextos académicos, sino también a su contexto social inmediato.

Referencias

Álvarez, Didier (2003). Exploración de las relaciones entre lectura, formación ciudadana y cultura política: una aplicación a las propuestas de formación ciudadana de la Escuela de Animación Juvenil (Medellín). Consultado el 16 de mayo de 2011 En: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/iep/tesis/didier_alvarez/didier_alvarez.pdf

Anscombe, (1991). GEM. Intención. Barcelona: Paidós, 1991.

ANUIES. (2014). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Bacqué, C., y Biewenwe, C. (2015). *El empoderamiento. Una acción progresiva que ha revolucionado la política y la sociedad*. Buenos Aires: Gedisa Editorial.

Banco Mundial. (2012) Violencia Juvenil en México. Reporte de la situación legal y los programas gubernamentales, preparado por el Equipo para la preparación de la violencia. Banco Mundial.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Bandura, A. (2002). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 1 No.2, pp.164-180.

Bandura. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



- Bandura. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, pp. 164-180.
- Bayne. (2011). The sense of agency. *The Senses: Classic and Contemporary Philosophical Perspectives*, pp. 355-374
- Beltrán, J. A. (1998). Estrategias de aprendizaje. En V. Santiuste y J. A. Beltrán.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía, algo más que una asignatura*. España: GRAÓ.
- Bonilla, R. M. (2015). Agencia como eje de la formación del psicólogo ciudadano. Integración Académica en Psicología. *Revista de la Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología*. Vol. 3/9. Consultada en <http://integración-académica.org/componet/content/article/18volumen-9-2015> pp. 1-9.
- Bravo Francisco. (2001). Estudios de Filosofía Griega. Venezuela: CPFHE
- Bravo. (2001). La naturaleza de la acción según Aristóteles. *EPISTEME NS*, Vol. 20, N° 2, 2000, p.p. 17-89
- Broncano, F. (2006). Consideraciones epistemológicas acerca del "sentido de agencia". *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*. 39 (2006): 7-27.
- Bruner, J. (1995). "From joint attention to the meeting of minds". In C. Moore & P. Dunham (eds.) *Joint Attention: Its Origins And Role In Development*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Bunk Gerhard, P., 2004. La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la REFA. *Revista Europea De Formación Profesional [en línea]*. 2004, vol. 94, núm. I, p 8-14. [Consultado el 11 de mayo de 2017] Disponible en:



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



[http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD
&revis](http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revis)

Calderíus-Fernández, María de Jesús, & Martínez-Sánchez, Noemí (2011). Formación de competencias ciudadanas en las universidades cubanas: una contribución al perfeccionamiento de nuestra democracia. *Ciencia en su PC*, (3),109-120.[fecha de Consulta 6 de Abril de 2022]. ISSN: 1027-2887. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=181322267009>

Castañeda y Martínez, (1999). Enseñanza y Aprendizaje Estratégicos. Modelo integral de evaluación e instrucción. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, 4 (1999), pp. 251-278.

Castañeda, F. S. (2004). *Educación Aprendizaje y Cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno.

Castañeda, S. y Peñalosa, E. (2016). *Fenomenología de la Agencia Académica*. México: CONACYT.

Castañeda, S. y Peñalosa, E. (2010). Validando constructos en epistemología personal. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2010), pp. 65-75.

Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F. (2014). Efectos de perfiles agentivos y no agentivos sobre la formación teórica del psicólogo. Componentes de epistemología personal, cognitivos y autorregulatorios.

Castañeda, S., Peñalosa, E. y Austria, F. (2014). *Perfiles agentivos y no agentivos en la formación del psicólogo*. México: UNAM- Facultad de Psicología.

Castañeda, S., Peñalosa, E., y Austria, F. (2012). *E l aprendizaje complejo: Desafío a la educación superior*. México: Elsevier



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



Castañeda, S., Peñalosa, E., y Austria, F. (2012). *El aprendizaje complejo: Desafío a la educación superior*. México: Elsevier.

Cazares, F. (2006). *Pensamiento crítico*. México: Ed. Pearson.

CENEVAL, (2005). Boletín Ceneval: El papel de la evaluación. Junio, núm.14. p.7.

Cepeda, Adriana. (2004). La relación inversa entre empatía y agresión: Precisiones

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). Competencias Ciudadanas : de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas. Ministerio de Educación, Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología y Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales: Ediciones Uniandes.

Conde, L.S. (s/a) La educación ciudadana, basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas. Consultado el 18 de mayo de 2011 en www.civnet.org/contenidos/pdf

CONEVAL. (30 de agosto, 2017). CONEVAL informa la evolución de la pobreza [Comunicado de prensa No 09]. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/Comunicado-09-Medicion-pobreza-2016.pdf>

Cordido, E. (2000). Democracia y vida cotidiana, En foro de educación cívica y cultura política democrática, IFE, México.

Cortina, Adela. Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza, 1999.

Creswell, J. W. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2a. ed.). Upper Saddle River, NJ, EE. UU.: Prentice-Hall.

Davidson, D. (1963). Actions, Reasons, and Causes. *Journal of Philosophy*, 60, 685-700.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



Delors, J. (1996.). "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Dewey, J. (1920). Democracia y Educación. 3ª ed. España: Morata.

Díaz Barriga, Arceo y Rigo. (2000). Formación docente y Educación Basada en Competencias en formación en competencias y formación profesional. México, D.F. CESUUNAM.

DÍAZ-BARRIGA, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1 (1), 37-57. Disponible en: <http://ries.universia.net>

Dodge, Kenneth A., Pettit, Gregory S., Bates, John E., Valente, Ernest. (1995). "Social information-processing patterns partially mediate the effect of early physical abuse on later conduct problems.." Journal of Abnormal Psychology 104(4): 632-643.

DOF. (2017). Ley General de Educación de los Estados Unidos Mexicanos.

Ed. Tecnos.

Ericsson, K.A, Krampe R. Th., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. Psychological Review, 100 (3), 363-406.

Escobar, J. C. (2014). Sobre el concepto de agencia en la teoría de la evolución. Revista de Epistemología y Ciencias Humanas. 5, p.p. 45-57

Escorza, E., Medina, G., Cordero, Martínez, MA., y Gracia, CJ (2011). Estudio de las competencias ciudadanas de los estudiantes del Tecnológico de Monterrey. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



Disponible

en

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_06/1312.pdf

Félix, V. y Durán, E. “La profesión docente y los rasgos de violencia en la educación superior. Las posibilidades de una ética docente en las interacciones educativas”, Revista iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, Publicación # 10 Enero – Junio 2013, RIDE

Fernández, R. “La conflictividad político-social mundial en el siglo XX”. Ecologistas en Acción. 2008. www.ecologistasenaccion.org, consultado 08 de mayo de 2013.

Flavell, J. H. (1993). El desarrollo Cognitivo. Madrid: Visor.

Frijda, N. H. (1986). The emotions. Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Galindo, G. I. (1997) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos comentada Tomo I. México: Porrúa: UNAM.

Gallagher. (2007). The natural philosophy of agency. Philosophy Compass, 2, pp. 347-357.

Gallego, J. (1997). Estrategias cognitivas en el aula. Programas de intervención psicopedagógica. Madrid: Escuela Española.

George, D. y P. Mallery. (1995). SPSS/PC+step: a simple guide and reference. Wadsworth Publishing Company. Belmont, CA. EE UU.

González, R.M. y Landero, H.R. (2008) “Síntomas sicosomáticos y estrés: comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres”. En: Ciencia UANL. XI (4), 403-410. Leibniz, G. W. (1686). Discurso de Metafísica. Madrid: Revista de Occidente.

González; L., González, MR., Velasco, E. (2015). Cuestionario de Autopercepciones de Competencias Ciudadanas en Estudiantes Universitarios (CACCEUEU). México: Universidad Autónoma de Chiapas.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



González; L., González, MR., y Ocaña, D. (2015). Educación para la ciudadanía y agencia académica en la Universidad. En González, L., González, MR., Gutiérrez, PE., Hernández, F., Santiago, G.G., Velasco, E., Mejía, A., Tovar, S., Fajardo, LF., Ocaña, D. y Sánchez, N. *Construcción de ciudadanía en el contexto universitario*. México: UNACH.

Gutiérrez, S. (2011). Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*. Revista Electrónica de Educación, Núm. 36. Recuperado en http://sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=511_representaciones_sociales_y_construccion_de_la_ciudadania_en_jovenes_universitarios

Gutiérrez, S. (2011). Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*, 36. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=511_representaciones_sociales_y_construccion_de_la_ciudadania_en_jovenes_universitarios

Habermas, J. 2003. "Acción comunicativa y razón sin trascendencia". Paidós,

Hernández S., R., Fernández C. y Baptista L. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw Hill.

Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997) The development of epistemological theories: Beliefs about knowled and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.

Huerta, J.; Pérez, I.; Castellanos, A. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educar*. Revista de educación / nueva época. Abril-junio. Num. 13. Recuperado el 7 de abril de 2008.

IFE-COLMEX. (2014). *Informe país sobre la calidad de la ciudadanía en México*. Ciudad de México: Recuperado de



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



http://www.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Informe_pais_calidad_ciudadania_IFE_FINAL.pdf.

Imbernon, F. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

INE. (2018). Crónicas del proceso electoral 2017-2018 Julio. Recuperado de: <https://www.ine.mx/cronica-del-proceso-electoral-2017-2018-julio-2018/>

INEA, “Rezago educativo de la población de 15 años y más en educación básica”, información del Censo de Población y Vivienda 2010.

INEGI. (2010). Censo de población y Vivienda [base de datos]. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>

INEGI. (2015). Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas. <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mapa/denue/default.aspx?act=813230>

INEGI. 2010. Censo de Población y Vivienda 2010. INEGI en www.ceieg.chiapas.gob.mx, visitado el día 16 de mayo de 2013)

INEGI. Censo de población y Vivienda 2010.

INEGI. Censo de población y Vivienda 2020.

King, P., Kitchener, K. & Wood, P. (1994). Research on the reflective judgment model. In King, P. & Kitchener, K. (eds.). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults* (pp. 24-202). San Francisco: Jossey-Bass.

Kliksberg, B. (2013). [www.youtube.com](https://www.youtube.com/watch?v=W6Nczs4mho4). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=W6Nczs4mho4>

Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego, CA: Academic Press.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



Lizcano, F. (2012). Polis, Revista Latinoamericana. Obtenido de <https://journals.openedition.org/polis/6581>

Magolda, M. B. B. (1992). Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development. Jossey-Bass.

Marco, B. (Coord.). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: NARCEA, S.A.

Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Editorial Alianza.

Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1998), *Ciudadanía y clase social*, Madrid: Alianza.

Marton, F. y Saljö, R. (1997). Approaches to learning. En F. Marton, D. Hounsell y N Entwistle (Eds.). *The experience of learning, implications for teaching and studying in higher education* (pp. 39-59). Edimburgo: Scottish Academic Press.

Mazzina, C. (s/a) La importancia de la formación ciudadana. Consultado el 16 de mayo de 2011, en: <http://usuarios.lycos.es/politicaset/articulos/formaciui.htm> .

Merrill, M. D. (2002). First Principles of instruction must be present in the learning landscape, whatever form it takes, for learning to be effective, efficient and engaging. En Jan Visser y Musriel Visser- Valfrey. (Eds.), *Learners in a Changing Learning Landscape. Reflections from a dialogue on new roles and expectations*. Life long Learning Book Series, Vol 12.

Medina Vidaña, Enrique (2010). Sergio Tobón Tobón. *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, 3a ed., Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE, Bogotá, Colombia, Ecoe Ediciones, 2010.. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(2),90-95.[fecha de Consulta 7 de Abril de 2022]. ISSN: 0188-8838. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545095007>



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Serie Guías 6., en <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCompCiudadanas2004.pdf>, consultado el 20 de mayo de 2011.

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!*. Serie Guía No. 6. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-75768_archivo_pdf.pdf

Morín, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México, D. F.: Editorial Gedisa.

Muñoz García, Humberto y Rodríguez Gómez, Roberto (2012). *La educación y el futuro de México*. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>

Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. (2012). *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>

OCDE. (2012). *Resultados de PISA 2012 en Foco Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de: http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf

OCDE. (2017). *Panorama de la educación 2017 (México)*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf>

Ochman, Marta (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía. Los retos del globalismo y de la postmodernidad*, Ciudad de México: Porrúa/Tecnológico de Monterrey Campus Estado de México.

Oraisón, M. (2015). *Universidad, Ethos público y construcción de ciudadanía: discusiones y propuestas*. En J. Espinosa y T. Yurén. (Coords.) *Ciudadanía*,



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas. México: Juan Pablos Editor.

Organización de Transparencia Internacional. (2014). Índice de percepción de la corrupción (IPC). Recuperado de: <http://www.datosmacro.com/estado/indice-percepcion-corrupcion>

Orozco, B. (2000). "De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria", en M. A. Valle. Formación en competencias y certificación profesional (pp. 105–139). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Padilla, L. Padilla, J. y Silva W, La formación ciudadana en los estudiantes universitarios, en Competencias ciudadanas críticas en la formación de los estudiantes universitarios, Revista Investigaciones, 2010, UPN [http://web.unad.edu.co/revistainvestigaciones/images/revistas/UNAD p.7, revisada19 de mayo de 2013](http://web.unad.edu.co/revistainvestigaciones/images/revistas/UNAD_p7_revisada19_de_mayo_de_2013)).

Padilla, L.A. (2011). Competencias ciudadanas en los estudiantes universitarios. Revista de investigaciones UNAD, Bogotá- Colombia, No. 10., enero- junio

Parsons, Talcott y Edward Shils. 1964. Hacia una teoría general de la acción, Kapeluz, Buenos Aires.

Pedroza, R. (2006). Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas. México: Pomares, Universidad Autónoma de México.

Peñalosa Castro, E., y Castañeda Figueiras, S. (2008). Generación de conocimiento en la educación en línea: un modelo para el fomento de aprendizaje activo y autorregulado. Revista mexicana de investigación educativa, 13(36), 249-281. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566705>

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U. y Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología*. Vol. 4. Num.3, pp. 295-304.
- PNUD. (2015). Índice de Desarrollo Humano. Recuperado de: http://www.mx.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesReduccionPobreza/InformesDesarrolloHumano/PNUD_boletinIDH.pdf
- Prieto, N. L. (2007) *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. España: NARCEA.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [12 de marzo de 2020].
- Robert J. Fisher, David Ackerman, The Effects of Recognition and Group Need on Volunteerism: A Social Norm Perspective, *Journal of Consumer Research*, volumen 25, número 3, diciembre de 1998, páginas 262–275, [https://doi.org/ 10.1086/209538](https://doi.org/10.1086/209538)
- Rodolfo Tuirán, (2011). “Los jóvenes mexicanos: situación actual y desafíos”, conferencia dictada en la Facultad de Psicología, UNAM: México,.
- Rodríguez, A., Ruiz, S. P. y Guerra, Y. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista de educación y desarrollo social*. Vol 1, Núm. 1. pp. 140-156
- Rodríguez, J. (2014). ¿Quiénes son los estudiantes universitarios hoy ante la educación superior?. La experiencia de cuatro universidades públicas mexicanas (UNACH, UAM, UANL Y uatx. MEMORIAS DEL 10° Congreso de Investigación Educativa: Modelos Educativos: ¿Cómo ir en otra dirección?. Nayarit, México..
- Rodríguez, Ruíz León S. y Guerra, M. Yolanda. (2007). “Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia”. *Revista de educación y desarrollo social*. Vol I. No 1. Universidad Militar Nueva Granada.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



Rorty, Richard (1992). «La prioridad de la democracia sobre la filosofía» en: Vattimo, Gianni (comp.), «La secularización de la filosofía», Barcelona, Gedisa, pp. 31-61.

Ruiz, A. y Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Colombia: Ascofade. Recuperado en <http://redes-cepalcala.org/inspector/documentos%20y%20libros/competencias/la%20formacion%20de%20competencias%20ciudadanas.pdf>

Ruiz, S.A. y Chaux, T.E. (2005) *La formación de competencias ciudadanas*. Colombia: Ascofade (versión electrónica en pdf). Recuperado de: <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/LA%20FORMACION%20DE%20COMPETENCIAS%20CIUDADANAS.pdf>

Sacristán, G. (2003). *Volver a leer la educación desde la ciudadanía*, en Jaume Martínez Bonafé (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: GRAÓ.

Sánchez, C., Manuel, B. y Picas, J. (2007). *La Evaluación Psicopedagógica*. Barcelona: Graó.

Schommer – Aikins M., Beuchat, M., y Hernández- Pina, F. (2012). Creencias epistemológicas y de aprendizaje en la formación inicial de los profesores. *Anales de Psicología*, vol. 28, no2, 465-474.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0619.82.3.498>

Searle, J. (1983). *Intentionality*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEP. (2014). *Estadísticas del Sistema Educativo Chiapas*. Recuperado de: http://www.sniesep.gob.mx/descargas/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_educativos_07CHIS.pdf



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



- SEP. (2015). Plan Nacional Para La Evaluación De Los Aprendizajes. [base da datos]. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/ms/base_datos_2015/
- SEP. (2015). Plan Nacional Para La Evaluación De Los Aprendizajes. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/ms/estructura_de_la_prueba/
- SEP. (2015). Plan Nacional Para La Evaluación De Los Aprendizajes [Manual]. Recuperado de http://planea.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/manuales/Manual_para_usuarios_2015_Ago.pdf
- Tejada, Z. A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*. Vol. 1, No. 5, pp. 117-123.
- Tobón, S. (2010). Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo,
- Torres, F. M. (2012). La acción de los derechos humanos: la agencia humana en Anthony Guiddens, para un acercamiento a la noción de agencia para los derechos humanos. Tesis para optar el grado de Maestría en Derechos Humanos y Democracia. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Tuirán, R. (2012) La educación superior en México: avances, rezagos y retos. <ftp://ece.buap.mx>, revisado 11 de mayo de 2013.
- UNACH.(2010). Modelo Educativo. México: UNACH
- UNESCO (2014). La UNESCO y la educación superior, 2014-2017: aportes de la Reunión de Cátedras UNESCO sobre la educación superior, las TIC en la educación y los profesores.
- UNESCO, 1998. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. UNESCO. París. 5–9 de octubre



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



de 1998.

Recuperado

de:

<http://www.unicef.org/mexico/spanish/educacion.html>

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la Realización del Objetivo Sostenible 4. Recuperado de:

UNESCO. (2016). Informe de seguimiento de la educación en el mundo.

Recuperado

de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002485/248526S.pdf>

Vermunt, J. D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Ling and Instruction*, 9, 257-280

Vignemonta and Fournereb, (2004). The sense of agency: A philosophical and empirical review of the “Who” system. *Consciousness and Cognition*, 13 (2004), pp. 1-19.

Villa Sánchez, Poblete, M. y otros (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Mensajero. 2ª edición.

Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. España: Fondo de Cultura Económica.

Winne PH, Nesbit JC. 2009. Supporting self-regulated learning with cognitive tools. In *Handbook of Metacognition in Education*, ed. DJ Hacker, J Dunlosky, AC Graesser, pp. 259–77. New York: Routledge.

Wittgenstein. (1968). *Los cuadernos azul y marrón*. Trad. Francisco Gracia Guillén.

Yurén, T. (2015). La formación ciudadanas con sentido emancipatorio: un reto para la educación escolar. En Julieta Espinosa y Teresa Yuren. *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas*. México: Juan Pablos Editor.

Zabala, A. (1999). *Enfoque Globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI



ZABALA, A. y ARNAU, L. (2008). 11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias. Barcelona España: Ed. Graó, 4^a reimpresión.

Zavala, A., y Castañeda, S. (2014). Fenomenología de agencia y educación. Notas para el ejercicio de agencia humana y sus proyecciones en el ámbito educativo. *Magister* (2014) 26, 98-104. Disponible en <http://www.elsevier.es>

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement; an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.