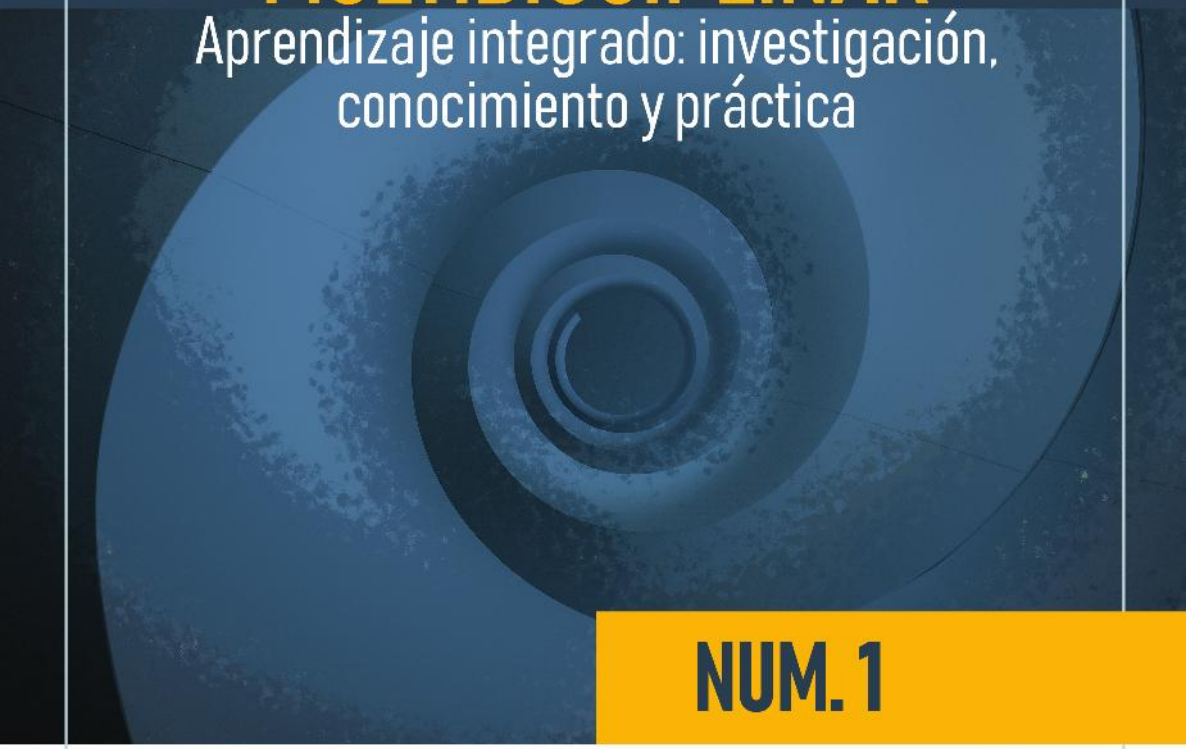
EXPERIENCIAS DE INVESTIGACIÓN MULTIDISCIPLINAR

Aprendizaje integrado: investigación, conocimiento y práctica



NUM. 1

Liliana Lira López
Coordinadora

UNIVERSIDAD MARISTA DE GUADALAJARA

Experiencias de Investigación Multidisciplinar núm. 1

Aprendizaje integrado: investigación, conocimiento y práctica

Universidad Marista de Guadalajara

COMITÉ EDITORIAL

Leticia Rodríguez San Martín
Laura Marcela Güeta Solis
Bernardo Allein Bustos Hernández
Alfonso Ascencio Rubio
Adriana Margarita Pacheco Cortés
Elba Patricia Alatorre Rojo
Mayela Villalpando Aguilar
J. Alberto Hernández García
J. Guadalupe Salcido Nuñez
Alejandro Uribe López
Rocío del Carmen Arreola Flores
Liliana Lira López

Experiencias de Investigación Multidisciplinar núm. 1

Aprendizaje integrado: investigación, conocimiento y práctica

Liliana Lira López

Coordinadora

Liliana Lira López
Norma Lucila Ramírez López
Daniel José González Rigual
Ulises Alejandro Sánchez Origel
Griselda Pérez Torres
J. Guadalupe Salcido Nuñez
Espinoza Becerra Eder Javier
Luis Jesús Alaniz Ornelas
José Alberto Hernández García
María del Carmen Cubillas López
José Edgar Correa Terán
María Margarita Ochoa Espinosa
Rocío del Carmen Arreola Flores
Mayra Iliana Gómez Márquez
Sandra Fernanda Gómez Ramos
Ramón Gerardo Navejas Padilla
César Lorenzo Rodríguez Uribe
Miriam de la Luz Barrera García
Angelo F. Pietra Rojas
Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe
Alejandro Uribe López
Susana María Cuilty Siller
Karina Maribel de la Rosa González
Beatriz Isabel Gómez García

Autores

Primera edición, 2019

D.R. © 2019, Universidad Marista de Guadalajara
Calle M. Champagnat 2981
Loma Bonita, 45086
Zapopan, Jal

D.R. © 2019, Fondo Editorial Universitario
Carrer La Murta 9-18
07820 San Antonio de Portmany
Ibiza, España

ISBN: 978-84-18080-66-1

Impreso en México
Printed in Mexico

Contenido

Prólogo 11
Roberto Carrillo López

Introducción 13
Liliana Lira López

Perspectivas críticas, metodologías y habilidades

Concepciones y prácticas de profesores y estudiantes de Educación Superior sobre la formación para la investigación aplicada 27
Liliana Lira López

El pensamiento crítico: análisis de sus definiciones para su aplicación en la educación superior. 61
Norma Lucila Ramírez López

La investigación-acción en la narrativa política del sujeto transformador. Epistemología e intervención social. 87
Daniel José González Rigual

La Tierra es plana. Reflexiones sobre Epistemología 119
Ulises Alejandro Sánchez Origel

La formación en ambientes virtuales

Propuesta de modelo de diseño de cursos en Moodle, con elementos de diseño instruccional y asesoría 163
Griselda Pérez Torres
J. Guadalupe Salcido Nuñez

El efecto de las emociones sobre el aprendizaje del estudiante en ambientes virtuales de enseñanza 187
Espinoza Becerra Eder Javier

Experiencia del egresado en línea durante su proceso de inserción laboral. El caso del Instituto Consorcio Clavijero 219
Luis Jesús Alaniz Ornelas

La formación profesional de docentes

La profesión, una construcción social para la investigación educativa 255
José Alberto Hernández García

El impacto de la teleserie "Sala de Maestros" en la formación de docentes de nivel posgrado 283
María del Carmen Cubillas López

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la adquisición de competencias profesionales en estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa en una Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional 319
José Edgar Correa Terán

Capacitación a docentes de educación preescolar en la planificación de ambientes creativos para sus alumnos . . . 353
María Margarita Ochoa Espinosa

Educación en ambientes no formales

Apuntes para la formación: La pedagogía hospitalaria, una visión transdisciplinar 387
Rocío del Carmen Arreola Flores

Desarrollo e implementación del taller: "Proyección futura al internamiento" a los jóvenes privados de la libertad del cocydej 415
Mayra Iliana Gómez Márquez
Sandra Fernanda Gómez Ramos

Mujer y educación en el sistema penitenciario de Jalisco. . . .443
Ramón Gerardo Navejas Padilla

Gestión participativa para el aprendizaje y organización institucional

Liderazgo y gestión participativa en un proceso de planificación escolar. 475
César Lorenzo Rodríguez Uribe
Miriam de la Luz Barrera García

La atención, una herramienta para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en el currículum escolar de Chile 503
Angelo F. Pietra Rojas
Cesar L. Rodríguez Uribe

Relación del proceso de legitimidad institucional y el modelo teórico-metodológico de planeación organizacional basado en las tecnologías de la gestión y la participación 529
Alejandro Uribe López

Factores de permanencia, deserción y fracaso académico

Factores del modelo educativo de la preparatoria politécnica Santa Catarina asociados a la permanencia de los alumnos. 555
Susana María Cuilty Siller

Deserción escolar en la licenciatura en Gestión y administración de PYMES de la universidad abierta y a distancia de México (UNADM). 585
Karina Maribel de la Rosa González

La incidencia de las modalidades del acompañamiento del profesor en el fracaso académico en los cursos de cálculo en la Universidad de Monterrey. Visión desde los actores 619
Beatriz Isabel Gómez García

Prólogo

Los trabajos que aquí se vierten son el resultado de investigaciones y ensayos realizados por agentes vinculados a la Educación Superior que se han formado o participan directamente en la Universidad Marista de Guadalajara. Dichos trabajos se han realizado por diferentes Universidades, Institutos, centros o fundaciones; coincidimos con todos ellos en que, la Investigación debe generar experiencias de aprendizaje y contribuir a una sociedad más solidaria.

El presente libro: *Experiencias de Investigación Multidisciplinar núm. 1. Aprendizaje integrado: investigación, conocimientos y práctica*, se circunscribe en el enfoque de investigación aplicada, que es el que se tiene visualizado en nuestro Plan de investigación. Estamos convencidos de que esta índole de investigación responde a las problemáticas y demandas de la sociedad actual. Bajo este enfoque, tenemos el compromiso ético de asumir que la ciencia esté al servicio del hombre y pensar en las estrategias para hacer posible que la humanidad goce del beneficio de la misma.

En esta ocasión, las investigaciones que conforman la temática de aprendizaje integrado, pretenden recuperar experiencias de indagación y reflexiones en formato de ensayo con el objetivo de mostrar las posibilidades de trasformación de las problemáticas abordadas en los diferentes contextos. Estoy en la certeza de que tanto la coordinadora de la obra como en cada uno de los autores, con la presente obra, están contribuyendo no sólo a una nueva forma de concebir y practicar la educación, sino también en concebir y hacer investigación. Esto tiene implicaciones de carácter pedagógico que se manifiestan en el alcance

de la formación para este tipo de investigadores, ya que la ciencia está al servicio de la mejora de los procesos civilizatorios.

Sin lugar a dudas, en las Instituciones de Educación Superior buscamos estrategias para que el conocimiento generado a través de la investigación tenga un impacto trascendente. De esta manera, la presente obra es una estrategia en sí misma, pero otra es, la experiencia recuperada en cada una de las contribuciones, que se muestran cómo se atendió a determinadas problemáticas.

Finalmente, este libro representa el punto de partida de otros más que habrán de realizarse con el objetivo de democratizar el conocimiento generado en esta Universidad y si así lo amerita, con otras Instituciones de Educación Superior en las que se coincida en un trabajo conjunto.

Dr. Roberto Carrillo López

Rector de la Universidad Marista de Guadalajara

Introducción

La presente obra Experiencias de *Investigación Multidisciplinar núm. 1. Aprendizaje integrado: investigación, conocimientos y práctica* recupera experiencias, reflexiones -en formato de ensayo- e investigaciones en torno a prácticas educativas que tienen por propósito impactar en una problemática educativa. Es el 1ro. libro de una serie que se tienen previstos con el objetivo de difundir y democratizar la producción de conocimiento.

En cada una de las contribuciones subyace preguntas que seguramente nos hacemos en las Instituciones de Educación Superior en torno a qué queremos de una Universidad del siglo XXI, qué esperamos que los estudiantes sepan hacer una vez que egresan y cómo queremos que sea su práctica profesional como reflejo de lo que se les formó. Lo cual significa paralelamente reflexionar qué educador se requiere y en qué sentido tendríamos que reinventarnos desde un sentido ontológico que funde la razón de ser de la educación. En concordancia con estas preocupaciones, es ineludible considerar la dimensión curricular para intencionar que los programas de formación respondan pertinentemente a las demandas de nuestros estudiantes y la humanidad; y que sean atendidas desde su constitución dinámica y nuevas configuraciones. Idealmente es concebir un currículo acorde a la formación que se requiere como ciudadano del mundo; esto es un currículo cuyo vínculo entre educación y realidad esté dado con un alto grado de reciprocidad.

Esta perspectiva implica propiciar en los estudiantes el desarrollo habilidades, destrezas y capacidades para crear tales vínculos, aparentemente inconexos, entre las diversas ciencias, disciplinas o metodologías. Perspectiva que contribuye a una formación integral que incita

al cuestionamiento y la toma de decisiones sobre cómo resolver un problema que aqueja a una localidad, comunidad o grupo.

Las aportaciones que cada uno de los autores nos comparten en esta obra, se suman de algún modo a la visión propuesta por el aprendizaje integrado. Son ejemplos que representan una oportunidad para conectar los diversos conocimientos con la realidad. Las experiencias que muestran, no sólo dan cuenta de la comprensión de su profesión y/o posgrado, sino la toma conciencia sobre la capacidad que poseen como agentes críticos, conscientes y comprometidos para tomar decisiones e incidir en las transformaciones de sus contextos.

De acuerdo a la perspectiva teórica propuesta para esta obra, el *Aprendizaje Integrado* (Boyer, 1990; Edgertön,2005; Roegiers, 2010; Blackshields, 2010; et.al), la función de la universidad es enseñar, investigar y dar servicio, cuyas habilidades académicas principales por desarrollar serían por ejemplo el de descubrir, integrar, aplicar y trasformar, que implican una visión holística interdisciplinar. Esta posición coincide también con el enfoque de *aprendizaje situado* (Diaz-Barriga, 2006; Engerström, 2000; Lave, 2001, et.al), y la teoría critica (Freire, Habermas, Adorno, Marx, [escuela de Frankfurt], Peter McLaren,) que pretende vincular los aprendizajes formales generados en la escuela con la vida cotidiana y que el estudiante sepa actuar en situaciones y pueda transformar. Se requiere así entonces, generar aprendizajes flexibles y útiles en contextos, puesto que están al servicio de atender problemáticas reales. Experiencias dignas de ser recuperadas y compartidas.

Las experiencias de investigación que se presentan, muestran prácticas formativas con perspectiva contructivista – contextualista, vinculadas algunas de ellas con los conocidos métodos del aprendizaje situado. En este tenor se pone a su disposición reflexiones teóricas, avances de investigación e investigaciones terminadas, algunas realizadas en contextos de la Educación Básica, y otras en Educación Superior, en espacios formales y no formales, en modalidad presencial

y en línea. Así en cada uno de los capítulos se ilustra una forma de concebir y poner en acción el conocimiento en búsqueda de soluciones.

Tanto para los que se dedican a la Educación Superior como para los que se dedican a la Educación Básica, hemos de coincidir que todo modelo pedagógico proporciona ciertas explicaciones sobre cómo aprende el estudiante y de acuerdo con ello, ser congruente respecto a cómo se debe guiar el proceso de aprendizaje; en consecuencia deben ser capaces de reconocer las implicaciones de determinado modelo respecto al tipo de individuo que se forma; en lo que respecta a su dimensión personal como social, es decir que cada modelo educativo determinada la forma de participación del estudiante en la comunidad desde aquellos valores deseados.

En este sentido, uno de los principios que se busca con la integración de los aprendizajes para resolver problemáticas, es el reconocimiento de que las acciones colectivas entre estudiantes y profesores son concebidas como actos conscientes e intencionales en tanto otorgan sentido y utilidad en la vida cotidiana de la cual forman parte. Por ello es que, una de las metas de aprendizaje es el descubrimiento del propio sujeto como un ser capaz de trasformar, crítico, responsable, autónomo, ético y libre de toda posible alineación.

La intención de la presente obra, es responder a la crítica histórica en la que se ha naturalizado la división del trabajo, cuya herencia intelectual es concebir al mundo fragmentado, segmentado y en el peor de los casos desarticulado. Así por mucho tiempo bajo el racionalismo de distribución del trabajo, las ciencias se fueron especializando y a la vez separándose para interpretar el mundo. De tal forma que la distinción entre teoría y práctica dieron origen a *problemas de orden científico y problemas de orden práctico*. Émile Durkheim y a John Dewey-el 1ro.desde la sociología y 2do. desde la educación, cuestionan por un lado la visión alienante fragmentada del trabajo y por otro la posición pasiva de la educación donde el docente sólo es un práctico que ejecuta el conocimiento ya existente, y no un profesional que teoriza y posibilita las transformaciones.

Las investigaciones que se comparten contienen elementos de esta perspectiva, la cual parece ser un compuesto epistemológico de varias corrientes constructivistas. La Socio-cognitiva, inspirada en las críticas de las teorías sociales (Freire, Sacristán, Coll) y la constructivista (neo) cognoscitivo (Piaget, Bruner, Vigotsky, Ausubel, Feuerstein). Incluso, como se mencionó, se involucra elementos de la teoría crítica, que concibe la escuela y el currículum como instrumentos para el cambio y la reconstrucción social. Supone formar personas no sólo críticas del contexto sino también con capacidades para transformarlo. Desde esta postura, el currículo funciona como un catalizador de la realidad y la enseñanza participa como factor mediador con el estudiante en el proceso de reflexión – acción en contexto (Ferreyra y Pedazzi, 2007).

Tanto en el cognitivismo como en el constructivismo, las mediaciones para el aprendizaje serán el resultado de un proceso de elaboración y organización de la información, necesaria para la comprensión y atribución de significados, el cual vale decir, no es posible de elaboración sin el contexto cultural al que pertenece el estudiante. De partida, estas operaciones de elaboración y reelaboración cognitiva son indispensables para la codificación y re-codificación de la realidad estudiada. Dicha premisa (neo) cognitivista sostiene que la organización de la información se realiza desde las estructuras internas del sujeto, pero también admite el rol del contexto en los procesos de comprensión, puesto que el contexto es integrativo del sujeto y lo acompaña, contribuyendo a la interpretación de la realidad de manera significativa.

En este modelo de aprendizaje, no basta con que el profesor "sapa transferir", es necesario que éste (como se espera en los currículos por competencias) propicie en el estudiante un "saber hacer" que significa además "saber construir" nuevos conocimientos o explicaciones de su mundo circundante. Esta integración teoría – práctica, anteriormente en los modelos curriculares se pretendía lograr mediante una praxis, la cual se concebía como llevar a la práctica la teoría, o cuando se hablaba de transferir lo aprendido. Estos supuestos estaban guiados bajo un

razonamiento teórico deductivo, donde se sostenía que lo aprendido formalmente podía ser aplicado a situaciones específicas distintas al contexto bajo el que se aprendió. Actualmente bajo la perspectiva de aprendizaje integrado, supone otra posibilidad, que el estudiante puede desarrollar competencias *in situ* y demostrar así desempeños profesionales en las situaciones de su contexto, las cuales no son ficticias, ni abstractas, ni conceptos teóricos desarticulados de la vida real carentes de sentido. Son experiencias constituidas de conceptualizaciones contextualizadas.

Se podrá apreciar en la presente obra, que la noción de contexto cobra relevancia, ya que dicho contexto es comprendido en su acepción dinámica desde varios elementos y poder así, incorporarlo en un proceso de aprendizaje. De esta manera el contexto ha de considerarse como: los sistemas sociales desde su estructura histórico- cultural, los espacios y ambientes físicos donde se originan o mantienen las relaciones y la posición del sujeto que encarna una configuración del sistema cultural al que pertenece. El contexto entonces el producto integrado de todos estos elementos.

Es por ello que, una práctica exitosa desde la perspectiva de aprendizaje integrado, está en función de lo que el estudiante logre operar eficazmente sobre su contexto. Esto es un parámetro básico para desarrollar habilidades críticas en el estudiante en tanto se trasciende a sí mismo respecto a las transformaciones de su medio.

Esto quiere decir que un educador competente en esta perspectiva, es aquel que trabaja con las representaciones de los estudiantes, los cuales se trasforman toda vez que intervienen en una situación de determinado contexto. Así también producto de las relaciones de colaboración para propiciar la habilidad comunicativa y reconstruir conjuntamente significados sobre los problemas y acontecimientos conflictivos. La enseñanza integrada que actúa de forma situada usualmente utiliza los métodos pedagógicos como el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje en contextos comunitarios, entre otros como la investi-

gación–acción y los denominados *proyectos integradores*, que cobran énfasis en la presente obra, se encontraran varias experiencias en cada uno de los capítulos.

Como se ha mencionado, en este libro se recupera de manera fundamental en las investigaciones la consideración del contexto, puesto que todas están situadas en espacio y tiempo. En cada una de las experiencias que nos comparten los autores consideran los procesos de construcción de conocimiento de forma activa, muestran al estudiante como un *agente epistémico* que participa en sus procesos de elaboración y reelaboración en los contextos ambientales desde los que piensa y actúa. En este sentido, el aprendizaje y la construcción del conocimiento se encuentra modelado por los contextos culturales e históricos al que pertenecen los estudiantes. En general este constructivismo social, en el que se basan los estudios buscan generar aprendizajes permanentes con resonancia en la vida diaria, lo cual se encuentra sustentado en el llamado culturalismo y el contextualismo (Santoianni y Satriano, 2006), más lo que particularmente cada estudio sostenga desde sus fundamentos particulares.

Las prácticas formativas eficaces y exitosas en la Educación Superior parecen estar vinculadas a contextos de interacción comunicativa entre maestro y los alumnos y entre grupo de iguales conformados por estudiantes con metas comunes, que de manera consciente y participativa establecen colaboraciones entre ellos. Estos espacios de encuentro hacen posible el desprender reflexiones, fundamentar críticas sobre el entorno, elaborar estrategias con creatividad para resolver y tomar decisiones; argumentar y dar explicaciones. Aspectos que se podrán apreciar en cada de las experiencias investigativas que construyeron los autores.

La obra está constituida por veinte contribuciones distribuidas en seis apartados. El primero lleva por nombre *Perspectivas críticas, metodologías y habilidades* y contiene cuatro aportaciones las cuales presentan una propuesta educativa para generar aprendizajes a través de metodologías específicas y mediante las interacciones cotidianas. En

este apartado los autores presentan su capítulo en el que dan cuenta de su investigación. Su lectura genera una reflexión metodología y ofrecen una fundamentación teórica y epistemológica en torno las implicaciones de formar desde una perspectiva crítica. El capítulo de Liliana Lira, realiza un análisis de cómo se forma en la investigación aplicada en dos niveles de Educación Superior y dos sistemas distintos, el público y el privado, con el objetivo de identificar factores culturales que inciden en este tipo de formación. En tanto que Norma L. Ramirez, da cuenta de las definiciones y aplicaciones cuando se desea formar un pensamiento crítico. Expone los orígenes del pensamiento crítico y algunas de las múltiples definiciones que han surgido, así como las habilidades que lo conforman con la intención de definir las acciones de formación. En el capítulo de Daniel González Rigual, se presenta a la metodología de Investigación-Acción como una posibilidad de hacer narrativa política. Realiza un análisis de las experiencias de intervención social ejecutadas en el contexto venezolano durante la década 2010-2015, desarrolladas a través de la investigación acción participativa y ejecutada como requisito para optar a titulación en las carreras administradas por una Universidad de dicho país. El último artículo de este apartado, pertenece a Ulises Sánchez, es un análisis epistemológico de las interacciones comunicativas entre los actores educativos; en las que subyacen una forma de generar aprendizajes a través del juego de lenguaje, concepto de Wittgenstein, filósofo del lenguaje perteneciente al círculo de Viena.

El segundo apartado contiene tres investigaciones que dan cuenta sobre la formación en ambientes virtuales. Se presentan experiencias de formación en programas en línea. Griselda Pérez y J. Guadalupe Salcido muestran un modelo de diseño instruccional a través de una plataforma virtual centrada en lograr una asesoría eficaz. Esta investigación logró elaborar un modelo de diseño para los cursos en Moodle, un plan de acción de capacitación que acompañan al modelo para su futura implementación. Por su parte, Eder Espinoza analiza el efecto de las emociones sobre el aprendizaje del estudiante en ambientes e-learning que, si

bien es una variable importante en las relaciones educativas presenciales como factor predictivo de abandono, en los ambientes virtuales lo es aún más. Por último, Luis Alaniz Ornelas presenta un seguimiento de egresados a un estudiante formado bajo esta modalidad en línea respecto a su inserción laboral. El objetivo es dar cuenta la eficacia y grado de satisfacción de los egresados de esta modalidad.

En tercer apartado encontraran cuatro contribuciones relativas a la formación profesional de docentes. José Alberto Hernández nos ofrece un ensayo interesante en donde coloca a la profesión docente como un objeto de estudio que puede ser abordado por la investigación educativa, a partir de la revisión de los elementos teóricos de la sociología de las profesiones. María del Carmen Cubillas muestra un estudio sobre el impacto de un programa de teleserie "Sala de Maestros" que es un recurso didáctico producido por el IPN, utilizado en la estrategia de formación de un diplomado ofrecido a docentes en el contexto de Campeche. Por su parte José Edgar Correa, muestra el proceso de adquisición de competencias profesionales en estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa de una UPN en las que incorporan el uso de las TIC. Finalmente en este apartado, Margarita Ochoa presenta una experiencia de capacitación a docentes de educación preescolar centrada en la planificación ambientes creativos para sus alumnos. Materiales didácticos que por la edad de los estudiantes constituyen una mediación significativa.

El cuarto apartado, se muestra investigaciones de educación en ambientes no formales, son cuatro estudios en contextos de vulnerabilidad. La aportación de Rocío del Carmen Arreola nos ofrece apuntes sobre la pedagogía hospitalaria desde una visión transdisciplinar, la cual argumenta como necesaria para la formación de estos educadores. Sostiene que los conocimientos en psicología, educación inclusiva, investigación y medicina permiten analizar casos situados como parte de una metodología para formación. También en este apartado, las investigaciones tanto de Ramón Navejas Padilla, como la de Mayra Iliana Gómez y Sandra Fernanda Gómez Ramos, son realizadas en

contextos penitenciarios, uno de mujeres y el otro en atención a jóvenes. En ambas investigaciones se muestra el impacto de su propuesta para redignificar y favorecer la inserción social.

El quinto apartado contiene tres investigaciones sobre Gestión Participativa para el aprendizaje y organización institucional. En esta sección, César L. Rodríguez y Miriam de la Luz Barrera presentan un capítulo sobre liderazgo y gestión participativa para la planificación escolar. Describen un proceso de gestión escolar centrado en la planificación participativa en su fase diagnóstico en una escuela de enseñanza secundaria mexicana. Se enmarca en una perspectiva de liderazgo distribuido, adaptando la metodología de la Planificación Pastoral Participativa. La aportación de Ángelo F. Pietra y Cesar L. Rodríguez es una investigación sobre la Atención, fundamental para el desarrollo de las habilidades de Comprensión Lectora. Su propósito fue evaluar el desarrollo de estas funciones ejecutivas insertos en los objetivos de aprendizaje según lo descrito en el currículo escolar de Chile para estudiantes de 6 a 9 años de enseñanza primaria, específicamente de contextos vulnerables. Se trabajó con 180 niños en grupo control y experimental. Finalmente, el capítulo que presenta Alejandro Uribe, es un ensayo sobre la relación del proceso de legitimidad institucional y el modelo teórico-metodológico de planeación organizacional basado en las tecnologías de la gestión y la participación (TGP) sostiene que el reconocimiento de una institución educativa, denominada como legitimidad, puede ser favorecida por una planeación estratégica mediada por las Tecnologías de la Gestión y la Participación.

El último apartado trata los factores de permanencia, deserción y fracaso académico. Este contiene tres capítulos, el primero es de Susana M. Cuilty Siller, quien estudió los factores del modelo educativo de la Preparatoria Politécnica Santa Catarina asociados a la permanencia de los alumnos. Es un programa social de la Universidad de Monterrey que ha implementado para coadyuvar a la falta de oferta educativa de grupos vulnerables en Educación Media Superior. Sos-

tiene que existe una relación entre la permanencia y el compromiso e involucramiento estudiantil desde los factores emocional, conductual y cognitivo. Por su parte en el capítulo de Karina de la Rosa González, trata de identificar las razones que motivaron a los estudiantes a desertar de la Licenciatura de Gestión y Administración de PYMES de la Universidad abierta y a distancia de México (UNADM), entre lo que destaca las características de los sujetos como su condición económica, ser trabajadores y por consecuencia la falta de tiempo para las actividades escolares. Por último, la contribución de Beatriz Isabel Gómez buscó comprender el fenómeno del fracaso académico en los cursos de cálculo en una Universidad de Monterrey y su relación con el acompañamiento del profesor. El supuesto fue que las diferentes modalidades de acompañamiento del profesor tienen incidencia en el fracaso académico de los estudiantes. Concluye que las modalidades de acompañamiento del profesor que pueden influyen positivamente en la permanencia tienen componentes pedagógicos, disponibilidad y comunicación dentro y fuera del salón de clase, así como el acercamiento y disposición para propiciar la empatía con los estudiantes.

Como se podrá apreciar, esta obra es muestra del interés por replantear las metodologías de formación profesional donde se otorgan periodos separados de enseñanza teórica y periodos de práctica. Son ejemplos de formación en los que permite visualizar el producto de un aprendizaje que integró la teoría y la práctica para resolver un problema socioeducativo. Esta perspectiva y el hecho de compartir la experiencia es una forma no sólo de democratizar el conocimiento, sino de garantizar el derecho humano al uso del conocimiento en tanto facilita en las personas gozar del beneficio de las ciencias. Es importante mencionar que la producción de conocimiento y el aprendizaje significativo generado en los estudiantes, ahora algunos autores participantes en esta obra, puede ser distinguido en sus aportaciones, quienes supieron operar e interactuar eficazmente sobre los contextos que investigaron.

Finalmente se espera que dichas *Experiencias de Investigación Multidisciplinar núm. 1. Aprendizaje integrado: investigación, conocimientos y práctica*, sean sólo una invitación para continuar con la socialización del conocimiento generado.

Liliana Lira López
Coordinadora de la obra

Perspectivas críticas, metodologías y habilidades

Concepciones y prácticas de profesores y estudiantes de Educación Superior sobre la formación para la investigación aplicada

Liliana Lira López[1]

Resumen

La formación sobre o desde la Investigación Aplicada en los programas de pregrado y posgrados, se asocia con la toma de decisiones y con la solución de problemas, también está vinculada idealmente con los agentes que toman decisiones (Latapí, 1997). Su conceptualización está en concordancia con un nivel de alcance, la cual está delimitado por el grado de estudios, hay una distinción gradual entre la licenciatura, especialidad, maestría y doctorado, también está en concordancia normativamente por la SEP para la autorización de impartición

1 Es Doctora en Educación, actualmente Coordinadora Académica del Doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara y del Comité de Investigación; asesor y director de tesis de Posgrado de esta misma Universidad. Ha sido Director, Coordinador Académico y Docente - investigador en varias Instituciones de Educación Superior, públicas y privadas. Pertenece a varios Comités de Evaluación y Redes de Colaboración Académica. Pertenece al SNI, nivel I, sus temas de investigación: pedagogías situadas, convivencia y formación para la investigación. coordinacion.doctoradoeduc@umg.edu.mx / liralili@yahoo.com.mx

los programas de estudios por parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) cuyos lineamientos se encuentran establecidos, anteriormente en el acuerdo 279, hoy 18/11/18. Esta perspectiva de investigación se vincula recientemente con más fuerza con la reciente política del CONACYT tendiente a incorporar el derecho humano de gozar los beneficios de la ciencia, impulsando así la democratización en el uso del conocimiento. En el mismo sentido, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) establece en sus criterios para impulsar la investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES) su impacto en la sociedad.

Una de las preguntas que nos hacemos es cómo deberá ser la Universidad del siglo XXI para formar tal enfoque de investigación; lo significa reinventarnos como educadores y concebir un currículo acorde a las demandas de formación; cuyo vínculo entre escuela y realidad esté dado con alto grado de reciprocidad. Para ello, se indagó desde la perspectiva de estudiantes y docentes los conceptos, procesos y condiciones de operación curricular que están implicados para conectar los procesos de formación con la solución de problemas e incidir en las transformaciones sociales. El objetivo fue acercarse desde la experiencia de éstos, a la metodología de *proyectos integradores* en pregrado y en los que hacen investigación bajo dicho enfoque en posgrado.

Palabras clave: investigación aplicada, proyecto integrador, currículo, formación.

Introducción

El punto de partida, por obvio que parezca, es reconocer que la investigación tiene por el principio fundamental encausar e impulsa el progreso científico. Es la base que hace posible que el conocimiento avance y tenga un impacto sobre el mundo social, natural o físico, y así incorporar el conocimiento producido en la mejora de las condiciones para una calidad de vida.

La investigación realizada, se inscribe desde la experiencia de formación sobre la investigación aplicada realizada en Instituciones de Educación Superior (IES); que a manera de complementariedad se

llevó a cabo en un programa del sistema público y otro del sistema privado. Del sistema público se indagó en un programa de posgrado en educación con dicho enfoque de investigación, en tanto que en el sistema privado se tomó a una universidad donde llevan en todos los programas de pregrado la metodología de investigación *proyectos integradores,* que por definición general se refiere a una metodología de formación profesional tendiente a la aplicación de conocimientos para solución de problemas en contextos reales. El objetivo fue identificar algunas de las constantes formativas sobre la investigación aplicada, en dos niveles de educación superior (pregrado y posgrado) y de dos sistemas distintos (público y privado). Para contestar las preguntas ¿cómo se forma para la investigación aplicada en IES? ¿Qué concepciones se comparte en estudiantes y profesores en dos niveles distintos? ¿Cuáles son las capacidades docentes y condiciones de operación curricular que facilitan esta formación? El supuesto es que existen concepciones, capacidades docentes y condiciones de operación curricular que están determinados por la organización institucional respecto el alcance de la investigación aplicada. En un sentido amplio, en esta formación se involucran elementos de estructura cultural más allá del nivel de estudios o del sistema educativo donde se llevan a cabo las acciones de formación.

Las IES de la Secretaria de Educación y algunas privadas que imparten programas de pregrado y posgrado, se parte de la generalización de que al igual que grandes universidades, desarrollan funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión del conocimiento. Dando por sentado que se cuenta con las mismas condiciones de infraestructura y por ende logran resultados similares, sin que necesariamente tengan la misma idiosincrasia respecto al contenido y forma de hacer investigación. Esta generalización omite de partida una diferenciación, ya que la formación para la investigación aplicada que se realiza en tales programas, aun cuando los estudiantes son asesorados por expertos en una línea de investigación, no es un nicho que aún les caracteriza. Esto es que en su mayoría son profesores que se dedican más a la docencia que a la investigación. Esta condición

puede ser modificada por programas de fomento a la investigación, reforzada por los diseños curriculares y por planes de investigación de la organización escolar.

El enfoque de Investigación Educativa Aplicada en los programas de formación, de acuerdo a su diseño curricular, se asocia a la toma de decisiones y a la atención o solución de problemas. Es por ello que, bajo esta perspectiva de gestión, dicha investigación está vinculada tradicionalmente con los agentes que toman decisiones (Latapí, 1997). Por su parte, en referencia al diseño curricular, tiene coincidencia con la definición que se establece en CONACYT, en el Programa Nacional Indicativo del Posgrado (PNIP) que desde hace casi tres décadas, se menciona que la investigación aplicada era aquella "investigación original encaminada principalmente hacia una finalidad y objetivo práctico, determinado y específico" definición presente en CONACYT desde 1990 (en PNIP-CONPES, anexo II.1991: 65). Actualmente, el nivel de alcance de la investigación está determinado por el grado de estudios, existe una distinción gradual de formación entre la licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Lo cual puede ser compatible con los propósitos de formación que están delimitados normativamente por parte de la SEP y se concreta en los respectivos acuerdos 279, posteriormente en el 17/11/17, hoy 18/11/18 para la aprobación de impartición los programas de estudios.

Para el caso de los programas de licenciatura se establece que el objetivo principal será el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión. En el caso del posgrado de profundizar los conocimientos y perfeccionar habilidades en un campo especifico del saber. La especialidad está dirigida a la formación de individuos capacitados para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un área particular de una profesión, pudiendo referirse a conocimientos y habilidades de una disciplina básica. En tanto que la maestría está dirigida a la formación de individuos capacitados para participar en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área

específica de una profesión o disciplina. Por su parte el doctorado está dirigido a la formación de individuos capacitados para la investigación, con dominio de temas particulares de un área. Los egresados deberán ser capaces de generar conocimiento nuevo o de aplicar el conocimiento de forma original e innovadora (Diario oficial donde se expide el acuerdo 18/11/18). Esta gradualidad en la formación para la investigación aplicada implica un punto de encuentro con la investigación básica.

En el siguiente cuadro se puede observar la integración práctica – teoría, en licenciatura para ejercer una profesión, especialidad tratar problemas específicos en un área de su formación, en maestría incorporar en su práctica profesional los avances de la ciencia y en el doctorado generar o aplicar conocimiento de manera innovadora.

Cuadro 1

Uso, aplicación y generación de conocimiento por nivel de estudios en IES

Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado
Proyectos integradores	Tesina	Tesis	Tesis
Desarrolla conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y métodos de trabajo para el ejercicio de una profesión	formación capacidades para el estudio y tratamiento de problemas específicos de un área particular de una profesión	Formación de capacidades para participar en el análisis, adaptación e incorporación a la práctica de los avances de un área específica de una profesión o disciplina	formación de capacitados para la investigación, en temas particulares de un área y de generar conocimiento nuevo o de aplicar el conocimiento de forma original e innovadora
INVESTIGACIÓN APLICADA			sobre la que puede hacer INVESTIGACIÓN BÁSICA

Sin embargo, se identifican algunas problemáticas para la formación de la investigación aplicada respecto a la concepción, operación curricular y procesos para la formación de investigadores desde este enfoque "*aplicado",* las habilidades para la investigación previas en los docentes y asesores, así como las condiciones de organización institucional configuran un *hábitus* de paradigma clásico de investigación.

Tal parece que la investigación orientada a la acción, al cambio social o a la atención de problemas, desde el paradigma tradicional no cumpliera con los requisitos de lo que se espera sobre los estudios científicos, incluso dentro del paradigma cualitativo, la hecha por profesores, en nuestro contexto aun no es reconocida, y por ello ignorada la producción que genera. Probablemente esto deviene de la misma designación un tanto peyorativa dentro del mismo paradigma tradicional, al comparan la investigación *básica* con la *aplicada*, pareciera que lo práctico o la orientada a la toma de decisiones, no es lo prioritario en la actividad científica, lo que es muy criticable, y más si se trata de ciencias humanísticas.

Existen antecedentes, para el caso de la investigación educativa aplicada desde 1970 con Stenhouse y sus colegas, que establecieron en la Universidad de East Angelia, el Centro para la Investigación Aplicada (Center for Applied Research in Education), cuyo objetivo era desmitificar la investigación juzgada como fracaso para la mejora del profesorado. Actualmente, existen algunas organizaciones que han empezado a poyar la investigación que realizan los enseñantes, como la Oficina del Departamento norteamericano para la investigación y mejora educativa (OERI. U.S. Department of Education´s Office of Educational Research and Improvement). (Cochrán-Smith y Lytle (2002). En México a mediados de la década de 1990 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa establecía una categórica diferencia entre trabajos orientados por un interés estrictamente prescriptivo (principalmente las "propuestas" para la formación docente) o descriptivo (comunicación de experiencias docentes), posteriormente incluyó entre sus áreas temáticas las de procesos y prácticas educa-

tivas, aprendizaje y desarrollo, didácticas especiales y medios; que se acercaban más al modelo que denominamos investigación educativa aplicada. Actualmente existen las áreas de: Currículo, Prácticas docentes en espacios escolares, procesos de formación y en varias de las áreas temáticas líneas relativas a la recuperación de prácticas con enfoque de intervención.

Lo que se tendría que replantear *paradójicamente* es si la indagación básica efectivamente no tiene una aplicación, y si función es sólo contemplativa, sería aceptar que los profesores que investigan *en* y *para* la práctica; que aportan instrumentos, procedimientos y metodologías carecen de fundamentación científica, igualmente si los estudiantes que intervienen con un proyecto integrador para intentar dar solución un problema careciera de fundamentación científica.

Otro intento para que la investigación tenga un impacto social o esté encaminada a la solución de problemas, es el que realiza la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), ya que establece que las IES acreditadas entre sus funciones sustantivas debe ser la investigación, la cual ha de estar vinculada a niveles de impacto social. En razón de ello, la universidad particular estudiada, fue objeto de estudio porque cuenta precisamente con dicha acreditación, ya que en su Plan de Investigación asume el enfoque de investigación aplicada y entre sus líneas de investigación, está la de *proyectos integradores*.

La importancia de los ejercicios de autoanálisis que impulsa FIMPES en las universidades acreditadas, es que permite que éstas tomen la iniciativa para propiciar, dar sentido y aglutinar los esfuerzos de la organización escolar, de alumnos y profesores, en este caso, hacia la investigación.

En este sentido, el *proyecto integrador* es una línea de investigación cuyo enfoque de investigación es aplicada, que como se ha mencionado, se encuentra vinculada esta metodología a la solución de problemas. Las experiencias generadas en pregrado además de que son evidenciadas, difundidas y discutidas en los procesos internos de

formación, en el caso de pregrado por llevarse a cabo en las distintas licenciaturas, da la posibilidad de visualizarse en un abanico disciplinar amplio, que permite a la vez la generación de nuevas reflexiones y aportaciones a las diferentes líneas de generación de conocimiento.

Enfoque teórico y desarrollo metodológico

La distinción entre *problemas de orden científico* y *problemas de orden práctico* permite dirimir el desacuerdo respecto de la pertinencia de hablar de investigación básica o aplicada. ¿A cuál de esos dos órdenes pertenecen los problemas que enfrenta la educación? Sabemos desde hace mucho, que no podemos hablar de "educación" de forma abstracta, pues ésta es siempre una actividad humana "situada y fechada". Dicho de forma simple, la educación es un asunto de orden *práctico*. Quiere esto decir que los problemas que enfrenta la educación pertenecen, indudablemente, al orden práctico.

En este esfuerzo de integración "teoría-práctica" en educación pretende romper con la filosofía del conocimiento que hemos heredado y que establece una separación insalvable entre lo teórico y lo práctico. Separación que es reforzada por la creencia en una división social del trabajo según la cual los educadores serían meros "prácticos", mientras que los investigadores (en general) serían auténticos "teóricos", resulta claro que la investigación educativa no puede reducirse al aspecto meramente práctico de la educación. Bajo esta creencia encontramos programas de posgrado que forman desde dos líneas de investigación que ingenuamente separan: los que hacen investigación y los que hacen intervención, como si esta segunda no requiere de la primera.

Una reflexión sobre la conceptualización es presentada previamente por Lira, y Sandoval (2015), quienes intentan discurrir en esta polémica, a propósito de un programa de doctorado con el enfoque de la investigación educativa aplicada. Básicamente se cuestiona si la investigación básica no tiene aplicación y viceversa.

Curricularmente existe una tendencia por replantear las metodologías de formación donde se otorgan periodos separados de enseñanza teórica y periodos de práctica, por una formación que permita aprender a integrar la teoría y la práctica desde el principio de su carrera y continuar tal perspectiva hasta los estudios de posgrado con intención en un primer momento de profesionalizar y posteriormente de producir conocimiento nuevo o aplicarlo de forma innovadora. Sin que se tenga aun claridad del proceso, mediaciones y estructura institucional. Igualmente se apuesta a metodologías de formación integradas, multidisciplinares aplicadas en contextos reales, cuyas experiencias deberán ser sistematizadas, organizadas e impulsadas institucionalmente.

La perspectiva de *Aprendizaje Integrado,* (Boyer, 1990; Edgertön, 2005; Blackshields, 2010; et. al en Roegiers, 2010) establece que la función de la universidad es enseñar, investigar y dar servicio, cuyas habilidades académicas serían por ejemplo el de descubrir, integrar, aplicar y trasformar; implican una visión holística interdisciplinar. Perspectiva teórica que coincide también con el enfoque de *aprendizaje situado* (Diaz-Barriga, 2006); cuyo propósito es vincular la escuela con la vida cotidiana y desarrollar un saber hacer en situación. Ello genera aprendizajes flexibles; útiles en contextos y para atender problemáticas reales. Perspectiva pedagógica distinta a la tradicional no sólo por estar centrada en los contenidos, sino también en la escuela.

La enseñanza para la comprensión, hace énfasis al desarrollo de habilidades cognoscitivas (Perkins en Stone, 2005), las cuales se muestran en acción y son parte de un repertorio o sistema de acciones necesarias para resolver una tarea determinada, es decir que el individuo asimiló todas las acciones y es capaz de utilizarlas para resolver un problema. Por su parte, Díaz-Barriga (2006) menciona que el Aprendizaje Basado en Problemas, el planteamiento de una situación problema, donde su construcción, análisis y/o solución constituyen el foco central de la experiencia. La enseñanza consiste en promover deliberadamente el desarrollo del proceso de indagación y resolución

del problema en cuestión. Suele definirse como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real, fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinar. Linda Torp y Sara Sage (2007), al respecto menciona que es una experiencia pedagógica (práctica) organizada para investigar y resolver problemas que se presentan enredados en el mundo real. Pero a la vez que es una estrategia de enseñanza, es un organizador del currículo, dos procesos complementarios.

En cuanto a formación se reconoce varios factores que entran en juego, como es la misma experiencia (Honoré, 1980), las mediaciones que son diversas, incluso se reconoce que: "los formadores son mediadores, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros..." (Ferry, 1999 en Moreno, 2003, p. 150). Por ello, para la formación la subjetividad es fundamental. La capacidad de agencia de los docentes y estudiantes, da vida y significado a la investigación que realizan. En esta razón, la metodología del estudio fue cualitativa de corte narrativo mediante técnica de grupos focales. Dichos significados, no se encuentran aislados, son relativos al marco de referencia en términos del cual se construye, ningún significado está desprovisto de la cultura al que pertenece (Bruner, 1999). Se realizó dos grupos focales, uno constituido por 20 docentes de licenciatura que conocen y tienen experiencia docente sobre el *proyecto integrador,* mismo que llevan a cabo en la Universidad donde laboran, y el otro grupo focal fue de 12 estudiantes de 6to. Semestre de Doctorado cuya investigación que realizaron fue de enfoque aplicado. En ambos grupos focales los sujetos entrevistados cuentan con la experiencia en el enfoque de investigación que interesó en el estudio. Las narrativas obtenidas fueron sistematizadas mediante procesos de categorización inductiva, posteriormente se compararon entre ambos grupos concepciones, procesos y estrategias de formación que valoran significativas. Finalmente la experiencia narrada se trianguló con los

productos logrados en algunos proyectos integradores considerados de impacto social.

Resultados: Concepciones y prácticas de profesores y estudiantes sobre la investigación aplicada

En los cuadros que a continuación se muestran se podrá apreciar las características detectadas en las narrativas de ambos grupos focales sobre la investigación aplicada. En pregrado en referencia a *los proyectos integradores* y en posgrado, sobre las investigaciones realizada para sus tesis.

Cuadro 2
Conceptualización y condiciones de Interdisciplina para hacer Investigación Aplicada

Pregrado	**Posgrado**
Conceptualización	
Aplicar conocimientos para dar solución a un problema social Aplicar conocimientos académicos a situaciones prácticas para dar resultados sociales El proyecto integrador se considera eficaz si da un resultado social Proyecto integrador, *integra* conocimientos para resolver problemas dentro de una sociedad Proyecto integrador es la práctica de conocimientos Detección de problemas en situaciones reales. Creatividad en la búsqueda de soluciones de problemáticas; un conocimiento que se logra contextualizar. Se reconoce diferencias entre las distintas áreas o carreras en cuanto a la asunción de los proyectos integradores.	Construir un modelo a partir de una propuesta ya aplicada, es la posibilidad de aplicarse en un contexto distinto a donde se realizó el estudio. Dar trascendencia del trabajo científico, la aportación integrando lo teórico y lo práctico. Analizar datos a profundidad y darle fundamentación teórica para construir un modelo teórico desde lo empírico Dar sustento epistemológico a la propuesta desde los resultados para generar un modelo

Pregrado	Posgrado
Condiciones de Interdisciplina	
Hacer multidisciplinario el trabajo del proyecto integrador. Aporte de distintas materias al proyecto. Mezclar las diferentes carreras para abrir su panorama y aprendizaje Mezclar la ortodoxia de la disciplina y heterodoxia para contextualizar y proponer.	Pensar el objeto desde lo interdisciplinario y multidisciplinario. Problema encontrarse en otra disciplina y luego trasladarla a educación, es una dificultad epistemológica pensarlo desde una ciencia. La diversidad enriquece trabajos. Apertura para trabajar la diversidad. Diferencia de posturas en las lecturas hacia un mismo trabajo.

Respecto a la experiencia de pregrado sobre los proyectos integradores, la regularidad referida por parte de los docentes es una concepción cuyo objetivo es el de aplicar conocimientos académicos a situaciones prácticas para dar resultados sociales. De hecho un proyecto integrador se considera eficaz si da un resultado social y para ello incluso hacerlo multidisciplinar, como se expresa en el siguiente testimonio:

> ...lo que veo, básicamente es el aplicar los conocimientos académicos a situaciones prácticas donde, a través de la misma experiencia, puedas confabular en equipo, integrarte literalmente de una forma eficaz para dar un resultado social. Es decir, que en un momento dado, sea favorecedor para esa sociedad en todo caso ¿no? Que sea vinculante con otras áreas y multidisciplinario sobre todo.

Es importante mencionar que en el pregrado estudiado, esta metodología de formación profesional contiene en sí misma una distinción de dos objetivos, uno en el cual el uso y aplicación del conocimiento está en función de lograr una solución a un problema particular, como se hace ver en el testimonio anterior, y otro donde dicho proyecto se concibe como una aplicación de conocimientos disciplinares en contextos reales. Al respecto, los docentes entrevistados refieren que: "hay alumnos que ya se han dado cuenta de ese potencial cuando lo han vivido (...) los que acaban de egresar, lo vivieron con el proyecto *X*, y expresan

que aprendieron un *montón* [mucho]" e incluso mencionan que deben desarrollar en los estudiantes habilidades de análisis y creatividad para buscar soluciones. Así se expresa dos docentes experimentados que llevan a cabo esta metodología:

> ...el proyecto integrador creo que es la cosa más maravillosa que se puede hacer dentro de una universidad para que la gente que está estudiando ponga en práctica sus conocimientos. En otros lugares, en otras universidades lo hacen desde hace mucho. (Comparte su experiencia cuando estudió su maestría fuera de México)
>
> ...vemos cómo fomentan ellos habilidades numerosas, cómo generan la creatividad, la capacidad de análisis, porque al final de cuentas ellos van a salir a un trabajo y se van a presentar con problemáticas que ellos van a tomar la determinación de ir con creatividad a buscar la solución para ello. Entonces los estamos preparando para una vida futura, pero lo podemos hacer desde ahorita... al final de cuentas, hablábamos de cómo van a salir si realmente estos proyectos integradores son exitosos. Ellos pueden incluso formar sus propias fuentes de empleo.

Por su parte en el posgrado estudiado, existe una conceptualización de que la investigación aplicada es aquella que se culmina hasta el final del proceso, una vez que se obtienen los resultados de la investigación; desde los cuales se genera un modelo cuya propiedad, debe de alcanzar a resolver la problemática estudiada más allá del contexto donde se investiga. En este sentido, dicho enfoque de investigación genera un modelo de intervención con posibilidades de réplica, aplicable a contextos similares al que se investigó, como se aprecia a continuación:

> ...mi problema actual [para terminar la tesis] está en concretizar el análisis de los resultados, de los hallazgos, de las conclusiones, para tratar de más o menos construir a nivel de doctorado un modelo de intervención que resuelva la problemática planteada en mi investigación y que sea más o menos aplicable a contextos similares en donde se llevó a cabo mi investigación.

La construcción de un modelo, como característica o finalidad de la investigación aplicada, al parecer implica regresos circulares al análisis de datos para lograr mayor nivel de abstracción, de teorización, de articulación teórico-práctico, procesos de reconceptualización que va desde lo empírico con articulación teórica. Procesos cognitivos con capacidades de dominio epistemológico y no sólo metodológico, como se afirma enseguida:

> (...)un problema es que me hace falta, no es aterrizarla, sino sustentarla, porque fue una propuesta que ya se aplicó, que se obtuvo resultados, que me está permitiendo hacer un análisis, pero que realmente todavía no me siento capaz o con los conocimientos suficientes para poderles dar ese sustento epistemológico y teórico a la propuesta.

Como se puede observar existe una coincidencia conceptual en ambos grupos de estudio en lo referente al uso y aplicación de conocimientos, en pregrado para la realización del proyecto integrador y en posgrado para la intervención, en ambos niveles con el objetivo de dar atención o solución a una problemática situada.

Por otra parte en ambos casos y niveles de estudio, reflexionan sobre la investigación aplicada de manera ideal cuando la reconocen como un objeto de intervención multidisciplinar. En el caso de pregrado los docentes lo mencionan aun como una expectativa, expresan por ejemplo: "sería bien interesante hacerlo multidisciplinar, de hecho la vida es multidisciplinar", "debería de haber un proyecto y que todo mundo [maestros de varias asignaturas] vean cómo se suman, o sea, porque cada quien desde su materia tiene que sumar".

En tanto que en posgrado, lo mencionan como una dificultad el pensar teóricamente desde conceptos y teorías de otras disciplinas y luego aplicarlo en su objeto, el cual es concebido desde su disciplina. Esto implica un conocimiento teórico y una habilidad de 2do. orden. Es decir, el conocimiento de los campos disciplinares relativos al objeto de estudio. Así lo expresa la estudiante entrevistada:

> (...) más que un problema es un reto, porque desde un principio el tema que yo tenía pensado que era de maltrato (...) qué hace la escuela, cómo desde una práctica educativa se puede intervenir eso, entonces esa postura ya implicaba usar a una de las ciencias de la educación, en este caso la psicología, pero entonces hacer este proceso interdisciplinario desde un inicio fue un reto, que me implicó por un lado una preparación extra porque tuve que tomar una especialidad en terapia familiar sistémica, para poder entender el paradigma tan complejo en el que estaba posicionada la investigación- que es la teoría general de sistemas-, que es un paradigma muy complejo, muy abarcativo, pero de todo ese marco fui construyendo, entretejiendo todo lo demás, el marco teórico, creo que no tengo ningún problema hasta hoy, que después de que descubrí todos los resultados, y que trabajé los datos, (...) pero subirlo a lo epistemológico me está costando mucho trabajo, o sea, decir esta es la aportación en lo educativo,(...) la narrativa de Barcelona (un enfoque sistémico terapéutico) y subirlo de una teoría general de los sistemas y después a la epistemología en educación, me está costando...

De acuerdo a lo anterior, los profesores conceptualizan a la metodología de *Proyectos Integradores,* como la aplicación de conocimientos en la solución de un problema, su eficacia depende del impacto o resultado social. Afirman que se requieren de creatividad y multidisciplinariedad. Por su parte en el Posgrado, los estudiantes conceptualizan a *la investigación aplicada* como un modelo teórico creado a partir de los resultados de una investigación, es un momento posterior a la aplicación del proyecto. Dicho modelo contiene un alto nivel de abstracción y a decir de ellos, es la manera de hacer que la investigación sea "más científica a nivel de doctorado". Reconocen también al igual que en pregrado la participación de varias disciplinas. Esto nos hace deducir que, en ambos niveles de formación, se diseña una propuesta de investigación tendiente a la solución de un problema, que para el caso de licenciatura se centra en la aplicación y solución del problema identificado, en tanto que en doctorado además de lo anterior se requiere elaborar un modelo teórico a partir de los resultados obtenidos. Esto

significa que la formación de esta perspectiva de investigación se requiere de un proceso, para desarrollar habilidades y el estudiante demuestre la aplicación del conocimiento en solución un problema, en tanto que en doctorado, es construir un modelo con posibilidades de réplica. En ambos niveles, se coincide una integración teórica y práctica, licenciatura sólo aplicación del conocimiento y en doctorado la generación de conocimiento en tanto se genera un modelo.

Cuadro 2

Habilidades en estudiantes y capacidades docentes/asesoría

Pregrado	**Posgrado**
Habilidades	
Resolver problemas cotidianos de trabajo en equipo. Situaciones que se presentan en la vida laboral, situaciones reales de la sociedad Habilidades de Trabajo en equipo, integración, liderazgo Colaboración y a la vez autonomía Interés- apropiarse del proyecto integrador	Metodológicas e instrumentales Vincular datos empíricos con lo teórico. Regresos al trabajo para consolidar o re-conceptualizar, y dar mayor abstracción Inducción- deducción- abducción. Habilidades para manejo de datos y de argumentar
Capacidades docentes/asesoría	
Evaluación del trabajo en equipo, la colaboración. Involucrar no sólo por calificación, no olvidar la necesidad real atendida Agilizar el desarrollo del proyecto mediante práctica y comunicación entre él y los alumnos Experiencia: característica valiosa. Los nuevos docentes desconocen la metodología de proyectos integradores. Hacer multidisciplinario el trabajo del proyecto Liderazgo y hacer que participen activamente los estudiantes Ofrecer herramientas de trabajo para generar análisis de problemas Guiar el proceso de acuerdo al proceso del proyecto Capacidad del profesor para crear interés en el alumno. crear y elevar el emprendurismo, sensibilidad a problema actuales	Idealmente mantener un acompañamiento en todo el proceso de investigación Reconocer Divergencias y diversidad de posición de posturas, concepciones Docentes, lectores y directores de tesis especialistas en temáticas y perspectivas metodológicas Tener vínculos con el asesor en sus investigaciones como proceso de formación. Permitir que los estudiantes se involucren en sus investigaciones, vivir el proceso de investigación del asesor. No quedarse en lo conceptual Comunicación constante para atender dudas puntuales, revisar procesos, aspectos específicos, leer el trabajo a profundidad, lograr que el estudiante se sienta leído, comprendido. Idealmente el asesor y/ o tutor deberán ser Modelaje sobre cómo hacer la investigación.

En lo que respecta a las habilidades para desarrollar investigación aplicada se encontró en el nivel de licenciatura las habilidades sociales conocidas también como blandas, estas se valoran como un factor interviniente en este tipo de formación. En tanto que en el nivel de posgrado resultaron las habilidades metodológicas como el de trabajo de datos y de fundamentación.

Los profesores en pregrado refieren que el principal problema que tienen con los estudiantes es el no saber trabajar en equipo, expresan por ejemplo:

> ...creo que el principal "talón de Aquiles" que tenemos, o que yo he tenido con ellos, es el no saber trabajar en equipo. Es decir, podrían ser suficientemente buenos en lo individual en el mejor de los panoramas, pero el tratar de unificar ideas, el tratar de considerar que alguien no impone, sino que vamos a adoptar la mejor idea del que propone, creo que es lo más difícil de aterrizar esa situación (...) ese es el problema, el no trabajar en equipo. No saber trabajar, tratar de tener y ser el dueño del balón y decir: "Yo soy el que protagonizo mi historia, yo quiero los méritos"

Por otra parte, al parecer consideran necesario que el estudiante se apropie del proyecto, que surja del interés de ellos e incluso resuelvan la conformación de equipos del que formaran parte, a decir de los profesores: "rechazan los proyectos porque no son parte de ellos, porque alguien se los impuso, (...) Entonces los alumnos ahí tienen ese problema y ya no quieren trabajar. Y no quieren trabajar de la forma X, y con ese equipo".

Otra característica compartida que vale mencionar sobre estas habilidades en ambos niveles estudiados, es que pareciera que se dan por obvias o que ya las tienen los alumnos. Igualmente lo refiere un estudiante de posgrado respecto a las habilidades metodológicas:

> Se dio por sentado que todos sabíamos entrevistar, sin embargo nunca se hizo una práctica colectiva por ejemplo de cómo entrevistar, cosas técnicas que

dimos por sentado o que obviamos, que llegamos al nivel que todos dimos por hecho que sabemos interpretar a partir de la teoría que estamos trabajando, y se dio por sentado, pensando que así se podía hacer, porque no hemos desarrollado, o al menos yo no he podido desarrollar la capacidad de poder interpretar desde la teoría o desde los datos que tengo y poder restablecer nuestra construcción epistemológica que es digna, merecida o esperada socialmente e institucionalmente de un doctorado. Entonces considero, que podríamos participamos en una investigación de algún doctor nos invitara como colaboradores simultáneamente o momentáneamente, ser parte de su equipo.

Sin duda el desarrollo de habilidades se encuentran vinculadas a las capacidades docentes, lo que implica que el profesor tenga intencionalidad en lo que hace y en el argumento del porqué lo hace, acción cristalizada en la vinculación entre su metodología didáctica y en sus criterios de evaluación. Sin embargo, por un lado el docente reconoce que la mediación de trabajo en equipo produce una situación real que va a seguir viviendo el estudiante en su relación laboral, pero también se reconoce un ámbito problemático en términos de evaluación. Como se puede constatar en los siguientes testimonios de algunos de los profesores:

Que el tener problemas de trabajar en equipo, tanto maestros como alumnos, pues es una cosa normal que van a vivir toda la vida cuando empiecen a trabajar y a hacer proyectos reales en su vida, que nos come el tiempo. Todo esos es, es normal.

Algunos estudiantes dicen; "Uuu, ¿tanto que trabajamos para esto nada más de calificación?" y bueno, creo que ya ahora ya dijeron: "Podemos individualizar hasta por materias. Podemos individualizar hasta por persona" Aunque yo sé que es un trabajo en equipo. Hay quien participó más y merece más, y hay quien participó prácticamente nada y, por consecuencia, ese, señalarle y a lo mejor hasta decir: "No tienes la calificación aprobatoria", pero no siempre así se decide.

Otro aspecto valorado en el docente es la experiencia en lo que enseña, tanto en el caso de licenciatura como posgrado. En los siguientes testimonios que se muestran a continuación, los mismos profesores reconocen que es necesario tener experiencia en este tipo de metodología de investigación y aun cuando exista capacitación, se requiere de la práctica:

> ...hay grado de desconocimiento del trabajo con los proyectos, pero estamos trabajando [capacitando], nos están informando, pero tenemos poca práctica por la experiencia, hablo por mí, ¿sí? Este... Entonces eso nos orilla a, pues a no saber qué hacer, ¿sí?, (...) y sale bien, que padre, si no salió... que mal, ¿no? Pero bueno, la experiencia nos está dando algo de conocimiento.
>
> Si no se sabe hacer, vamos a acabar haciendo lo que dice el profesor X, llevándole la bibliografía, haciéndole los resúmenes, poniéndole las estructuras, haciéndole la presentación de power point y el día de la presentación hablando yo y los alumnos sentados /risas/, eso no es un proyecto integrador definitivamente /se escucha barullo/

A decir y sentir de los profesores según se expresa, desarrollar habilidades para asesorar un proyecto de investigación, es importante tener práctica. Aspecto que los estudiantes también lo perciben necesario. En caso del posgrado incluso lo manifiestan como un ideal el hecho de involucrarse más en los procesos de investigación que realizan sus asesores o directores de tesis, la guía y modelaje para saber cómo éstos construyen o lo hacen desde contextos reales sobre lo que ellos investigan, serían habilidades adquiridas desde el hacer, como lo mencionan a continuación:

> (...) participar en una investigación de algún doctor que nos invitara, como colaboradores simultáneamente o momentáneamente a participar en una investigación de tal o cual tipo, independientemente que no fuera encaminada con nuestra investigación, por ejemplo, "estoy trabajando en una investigación cualitativa, los voy a invitar para que vean cómo la estoy trabajando", no en el

> sentido que vayamos a criticarlo, sino aprender cómo lo hacen en el campo... no sé si es taller o por el estilo, pero yo cuando veo una persona cómo hacen construcciones teóricas, me es mucho más fácil aprender, que decir "tomé tu construcción y hazle como tú puedas", con qué habilidades, "con las que tengas porque tus habilidades, son tus habilidades y estas las tienes que desarrollar, no es una queja, pero /ríen/ creo que si estamos hablando de un proceso de formación que tendría que estar muy presente, en cada uno de nosotros hay habilidades tan sencillas y tan empíricas que no pudimos desarrollar en su momento, así me siento hasta este momento....

Parece ser que en el proceso de asesoría el contar con un modelaje por parte del investigador; se juzga valioso en su proceso de formación, ya sea por parte del docente en alguna las asignatura o desde el tutor o director de tesis. Propiciar este tipo de prácticas involucrándose en una de las investigaciones de sus profesores sería un proceso de aprendizaje significativo. Dar por obvio que se tiene ciertas habilidades de investigación puede ser resuelto en el proceso de formación al colaborar con el investigador. El modelaje a través de quien realiza investigación se aprecia como contexto real. Es frecuente en los estudiantes de doctorado, solicitar en sus procesos de formación más vínculos con la práctica de los investigadores que los asesoran.

Por otra parte, las habilidades blandas a las que hacen referencia los profesores de licenciatura que debieran desarrollar los estudiantes y por su parte el hecho de compartir experiencias de investigación de los asesores en el caso de posgrado, se interpreta como un elemento que debieran tener idealmente quienes ejercen estos procesos de formación. El modelaje del profesor implica que éstos también deben realizar investigación para poderla desarrollar en sus estudiantes, como se puede ver en el siguiente testimonio referido a la interdisciplina y trabajo en equipo:

> Sería bien fácil intentar saber qué áreas más se mezclen porque realmente las carreras están mezcladas y eso no está sucediendo. A mí me ha tocado

> participar en alguno que si se ve, pero porque doy en esta carrera y doy en la otra, entonces yo estoy haciendo el clink, pero a lo mejor si yo no viera las otras carreras, no podría hacer ese clink. (...) Otra cuestión es que los maestros no nos conocemos y de repente pues no se da esa .... o no todo mundo participa como quisiéramos ¿no?, y que le toca muchísima responsabilidad al que está a cargo del proyecto integrador y que finalmente lo tiene que sacar adelante o solo ... y si está siendo complicado

En recapitulación, en el caso de pregrado los docentes hacen énfasis que en *los proyectos integradores* es indispensable desarrollar habilidades sociales o blandas como son: resolver conflictos durante el trabajo en equipo, de colaboración interdisciplinaria, liderazgo (cuando se hace propio un proyecto), toma de decisiones, autonomía, entre otras, mismas que se ponen en acción para resolver problemas durante la relación daría y de la vida real fuera de la universidad. Mientras que en doctorado, las habilidades a las que hacen referencia son propiamente de investigación como: el manejo de datos, inducción, deducción, argumentación, de análisis para vincular los datos empíricos con la teoría. En cuanto las capacidades docentes a las que se hacen referencia en ambos niveles, es que tenga experiencia. En licenciatura para que guie el proceso (ya que observan dificultades en profesores novatos) y en doctorado, sería un andamiaje para los estudiantes, el saber cómo le hacen sus profesores o tutores. Esto es valorado potencialmente como una formación significativa. Por otro lado, manifiestan una debilidad de formación el hecho de que los docentes se queden sólo en lo conceptual, es decir, en impartir conocimientos disciplinarios sin hacer que el estudiante lo contextualice en situaciones reales.

Cuadro 3
Áreas de oportunidad en la Operación Curricular

Pregrado	Posgrado
Comunicación y coordinación	
Organización Institucional para hacer coincidir tiempos docentes y elección de profesores, preferentemente con experiencia. Comunicación y participación de todos los profesores en el desarrollo y trayecto del Proyecto Integrador, potencializar la comunicación y Coordinación entre profesores para lograr una mejor armonía, evitando confusiones y malentendidos. Aumentar la organización y la comunicación por parte de las coordinaciones hacia los docentes. Incorporación de los docentes en el mismo proyecto. Propiciar mayor comunicación y hacer un requerimiento la participación de otras asignaturas en el desarrollo del proyecto, puntos claros en el manual para agilizar el trabajo, organización y estructura interna	No dar por hecho que los estudiantes de posgrado cuentan con ciertos dominios, conceptos y habilidades previas; relativas a tareas o desempeños científicos Propiciar vínculos con el asesor en sus investigaciones como parte del proceso de formación. El asesor dar pistas de cómo hacerlo, no quedarse en lo conceptual Las actividades y tareas de las asignaturas unificar criterios entre asesores y que tengan utilidad en la investigación que realizan. Encuadrar el trabajo de lo que solicitan y respetar las diferentes posturas entre asesores. Los seminarios que tengan el sentido realmente. seminarios, compartir, analizar, poner en juicio, proponiendo
Articulación curricular	
Construir una secuencia más clara, una propuesta de organización sería que los primeros semestres únicamente disciplinales, operativos y genéricos Tener claro Aporte de distintas materias al proyecto, para que el alumno logra vincular todas materias de manera natural Establecer tiempos de comunicación e integración entre docentes y asignaturas Visualización de otros beneficios del proyecto integrador a su egreso: experiencia laboral, titulación, carta con valor curricular, recomendación laboral, generar vínculos de empresa a universidad y viceversa	Establecer la articulación entre asignaturas, docentes y asesores/ tutores Unificar los criterios entre las asignaturas y el enfoque del programa Los docentes dedicados más a la docencia, dificulta que los estudiantes y tomen de modelaje del asesor como investigador. La investigación aplicada queda en lo conceptual, en los asesores o tutores procurar que realicen investigación con este enfoque Selección de asesores y tutores con experiencia en las temáticas y perspectivas metodológicas de los proyectos de investigación

Un aspecto relevante en ambos niveles estudiados, es el facilitar o propiciar desde la organización los tiempos de comunicación entre

los actores responsables de ejercer la formación y la ejecución del proyecto desde lo previsto curricularmente, que para quienes tienen tiempo variable en la institución se convierte en un reto, el coincidir como se expresa a continuación:

> También falta un poco de compromiso, ¿sí?, de integrarse porque no es muy fácil... "no pues es que el tiempo, es que no puedo, será posible que lo cambiemos... que como los maestros trabajamos en otras tareas no se puede", a veces no tengamos tiempo ni disponibilidad para hacerlo por las estancias, por los tiempos, por las horas que marcan, etcétera, etcétera. Lo vemos muchas veces en las juntas, pues sí, es difícil que todos se junten. Pues si luego en un proyecto donde es un trabajo un poquito extra, pues ese también es cumplir junto con las cosas, ¿no?

Es importante mencionar que para realizar un proyecto integrador o de investigación con este enfoque, implica concebir a la organización académica no centrada en ejecución independiente de cada una de las asignatura, requiere de la colaboración entre el colegio de profesores, que no es la suma de asignaturas o cursos, sino el tener claro su aportación al proyecto; que todas estas colaboran y hacen un proyecto, como se refiere en seguida:

> ...parte, creo que lo que sucedió en X proyecto, es que hubo muchos profesores que se incorporaron, y de hecho se los hice saber, que el número de profesores que estaba incorporándose no iba a permitir la correcta coordinación y comunicación, y así fue como sucedió...

> Mo 1: Yo creo que eso es falta de coordinación, porque si tú haces un proyecto por ejemplo ... el del XXX, u otro, es igual.... Un producto X para intentar venderlo fuera. Sí se puede abonar desde un montón de materias, o sea, prácticamente de todas, siempre y cuando entendiéramos cuál es la función. Un ejemplo: una clase ..... Exclusivamente el empaque de embalaje para la exportación. Marketing, diseño de etiqueta, séptimo de comercio internacional.

Diseño de la etiqueta con las especificaciones para el país al que se va. O sea, ahí le vas sumando, claro que sí...

Mo 2: No...

Mo. 1: Rutas alternativas o ruta de transporte de por dónde lo vas a mandar. Claro que se puede, o sea, pero hay que entender que es una partecita.

Mo. 2: No, yo, no, no, no, no, no...

Mo. 1: Una partecita, o sea, no te toca hacer un proyecto, no, es un pedacito.

Mo 2: No, no, no. Yo estoy de acuerdo. Todo el mundo tendría que apoyar en un solo proyecto. Pero otra vez, si hablamos de coordinación, y no porque yo lo diga... que yo ni siquiera, ni siquiera me traté de sumar. ¿Si me explico?

En el caso del posgrado es una situación similar a la de pregrado, ya que es percibido por los estudiantes y quienes critican cuando las asignaturas no aportan a la investigación, incluso es desacreditado cuando el asesor o el docente de algún seminario se queda en lo conceptual. Esto es visto por parte los estudiantes como una limitación:

(...) como que no quedaba bien claro hasta dónde nos iban a aportar en cada uno de los seminarios y en ninguno, o al menos yo no logré identificar en ninguno, que nos ayudara a la construcción teórica de un modelo y a la construcción epistemológica

En lo que corresponde a la operación curricular, la articulación entre las asignaturas es atribuida por los actores como función de la coordinación académica y del establecimiento de criterios por parte de organización institucional, quienes debiera establecer las posturas, los criterios de procesos entre los asesores de tesis y también acuerdos respecto a los productos esperados, como se puede constatar en el siguiente testimonio:

> Yo creo que desde el principio se me hizo como una falta de unificar criterios por parte de la institución, (...) a mí me ha pasado desde el primer semestre, hay que trabajar para la tesis y hay que trabajar para las clases, sobre todo la de Seminario, y estamos trabando de cumplirle al maestro "A" y a "B", a "C" y eso es un desgaste, porque vamos caminando en dos vertientes

Como se puede observar, el problema de trabajar actividades para cumplir con lo solicitado en la asignatura o por el asesor, tutores o directores de tesis, no es sólo desgastante sino también valorado por el estudiante como un *sin sentido*, lo cual se agudiza más cuando el proyecto aún no está suficientemente claro, esto va disminuyendo a medida que la investigación va avanzando o está más desarrollada:

> (...) uno de mis problemas al principio -que ahora veo que era de todos-, era encuadrar lo que yo estaba haciendo con lo que me estaban solicitando, sí me causó un poco de dificultad en el primer semestre, pero ya después cuando estuve más segura o conocía más sobre el problema que iba a trabajar, ya no tuve tantas dificultades, porque entonces lo que el asesor me estaba diciendo, yo tomaba de eso que él me estaba diciendo, lo necesario para que mi tesis avanzara

De acuerdo con lo expresado, pareciera ser que un principio de formación que busca un aprendizaje significativo, es que el objeto de enseñanza y aprendizaje debe surgir del interés y con visión de utilidad a lo que se está desarrollando en el proyecto. De esta manera, aquellas asignaturas que se centran más en lo conceptual y sólo en los propósitos de la asignatura en sí misma, sin hacer el ejercicio de vinculación con la práctica o con el desarrollo de la investigación, es un elemento contraproducente. Por su parte los profesores, aun cuando reconocen la intención de desarrollar las competencias y las dificultades para lograrlo, lo atribuyen a fallas en la comunicación, como se manifiesta a continuación:

En ocasiones, el alumno lo ve como una imposición, quizás, pero nosotros tenemos entendido que hay una razón, en donde queremos desarrollar competencias y habilidades propias e inherentes del mismo proyecto. Entonces eh... coincido en el sentido de que quizás nos está fallando... la comunicación (...) también tiene mucho que ver con el poco acercamiento, bueno, pocos son los profesores que se acercaron hacia la coordinación... y hacer aclaratorias en función de los proyectos.

La articulación curricular, no sólo hace referencia a la vinculación entre asignaturas, sino también significa una metodología que establece un vínculo con la práctica de interés para el estudiante, establecer una meta común y hacer posible la operación curricular en aquellas actividades que trasciende a un periodo semestral y visualizar el proyecto con una línea de trabajo fuera de la universidad; que para el caso de pregrado pudiera potenciarse hacia un mercado laboral, si este se visualizara con vinculación al exterior:

Mo. 1: (...) cuales son los resultados de lo que el obtuvo... y que no quede en el expediente solamente de la institución, si no del alumno para que lleve ya un portafolio cuando sale y yo creo que lo que propone el maestro es fabuloso [retomó un dialogo de un maestro]

Mo. 2: **s**i, o sea no llegar al extremo que mencionas de la maestría, de que si no lo ponen en práctica repruebas o... /voces/_

Mo. 3**:** aquí sería una carta con valor curricular, de decir tengo experiencia de 4 años_

Mo.1 luego vendría otra parte, podría ser la puesta en marcha del proyecto, y si el proyecto tiene éxito lograr la vinculación de la universidad con la empresa o la institución

Como se aprecia tanto en el pregrado como en el posgrado, una de las áreas de oportunidad que tendría que atender es la referida a la

comunicación y articulación entre asignaturas. En este sentido, la integración hacia una meta común entre docentes y asignaturas en la realización del proyecto integrador parecesiera ser aún un reto. Los docentes de las asignaturas y los profesores a cargo de los proyectos integradores, mencionan que no coinciden en los tiempos para ponerse de acuerdo. En caso de posgrado es similar al no coincidir en criterios, en los procesos y en posturas, por lo que tendría que trabajarse más en este sentido. Parece ser que cada docente a cargo de proyectos integradores o en posgrado los tutores a cargo de asesorar los proyectos de investigación, se llevan a cabo de manera independiente sin articulación entre asignaturas. La impresión que manifiestan los estudiantes es trabajar para lo solicitado por los docentes o tutores. El hecho de presentar esta característica tanto en pregrado como en posgrado, así como en el sistema público y en el privado, significa que esta situación está sostenida por una carga cultural que tendrá que atenderse desde las bases estructurales a nivel de la organización universitaria, curricularmente y de los significados por construir.

Por otra parte se valora importante, sea el trabajar en equipo, colaborar y hacer Interdisciplina, lo cual es posible precisamente mediante la comunicación entre los participantes. Aspecto que se garantizaría si existiera la intención desde el diseño curricular, asignando un espacio para la integración, un eje curricular integrador puesto que se requiere de propiciar la comunicación e Interdisciplina. En este sentido, la investigación aplicada, no es un asunto sólo de una asignatura o de la función del tutor que asesora la investigación. Así pues, el área de oportunidad sería que curricularmente se faciliten espacios de comunicación y de integración entre asignaturas de la misma carrera y en su caso de varias disciplinas, según el problema a tratar en la investigación. Desde los testimonios estaría además sostenido por una selección de docentes con experiencia, característica que a decir de los participantes de ambos grupos focales es indispensable.

Algunas evidencias para triangular estas concepciones y prácticas que muestran el proceso narrado anteriormente, se puede observar en

los testimonios de dos docentes que tienen experiencia en los proyectos integradores[2]. Estos ejemplos se muestran como prácticas exitosas al poseer las características de ser proyectos articulados a contextos reales y tener vinculación con instituciones externas a la misma universidad, que vale mencionar son profesores investigadores con experiencia en esta metodología.

El proyecto realizado por los alumnos del área de arquitectura para el municipio de Tonalá, Jalisco, denominado "*Corredor Cultural Tonalá*" (2017) fue distinguido con el Galardón López Cotilla 2017, otorgado por JALTEC a proyectos que representan un ejemplo de articulación gobierno, academia y empresa (lo que se denomina triple élice). El impacto social es que logra vincular gobierno, academia y empresa para beneficiar a los habitantes de este municipio, de la zona metropolitana de Guadalajara y del turismo mediante la exaltación del patrimonio cultural.

Otro proyecto integrador, de impacto fue el de la "*Ciudad de los Niños*" (2016), realizado para el Municipio de Zapopan, en dónde la tónica fue la construcción de la ciudad a través de espacios que permitieran la integración de los niños a la ciudad de manera tanto lúdica como segura. De igual manera, el proyecto "*Corredor cultural Alcalde*" (2018), cuyas propuestas se basaron en la reintegración de los barrios históricos de la ciudad a través de un corredor peatonal surgido del proyecto de vialidad "línea 3 del tren ligero", contribuyó a propuestas para la interacción y regeneración del tejido social, en atención al patrimonio cultural de cada barrio, sus rasgos de identidad y patrimonio singular.

---

2 Estos ejemplos fueron proporcionados por el Dr. Alfonso Ascencio Rubio, Coordinador del programa de Investigación de Desarrollo de habilidades de investigación en Alumnos de la Universidad Marista de Guadalajara y docente encargado de desarrollar proyectos integradores de la Licenciatura de Arquitectura. También por el Mtro. Alejandro Uribe López, Coordinador del programa de investigación institucional y docente encargado de desarrollar proyectos integradores de la Licenciatura de Educación y Desarrollo Institucional

Otro proyecto correspondiente al "*Rescate de la Casona la Perla*" (2017), en dónde los análisis de deterioros y patologías, representaron la oportunidad del rescate de una finca con valor patrimonial para adecuarla a las exigencias de un Centro de Reintegración Juvenil, que favorece a la población de la ciudad de Guadalajara, pudiéndose observar la metodología, ~~la~~ multidisciplinariedad, impacto social y reconocimiento de sectores fuera del ámbito académico, situación que pone acento a la necesidad de contar con este tipo de experiencias que permiten una visión amplia de aplicabilidad a las habilidades y conocimientos adquiridos en el aula.

Otro de los proyectos integradores fue el realizado por estudiantes de la licenciatura en Educación y Desarrollo Institucional. Este fue presentado en el evento de código ciencias, de la red Nacional de actividad Juveniles de Ciencia y Tecnología. El proyecto consiguió una medalla de oro y la acreditación al evento nacional que se realizó en la ciudad de Morelia en el mes de noviembre del 2018. Fue un proyecto revisado por jueces de nivel nacional e internacional valorando en las estudiantes la riqueza de su trabajo y sus habilidades como investigadoras. Así lograron ser de los equipos que obtuvieron su acreditación internacional al evento Expo Ciencias Bélgica 2019, que es realizado por el Movimiento Internacional para el Recreo Científico y Técnico MILSET. Este evento se realizó en el mes de abril de 2019 en la ciudad de Bruselas, Bélgica.

El proyecto "*Desarrollo e implementación del taller: Proyección futura al internamiento" a los jóvenes privados de la libertad del COCYDEJ* comenzó en el 2do. semestre del año 2018 cuando las estudiantes, autoras de este proyecto, tuvieron la inquietud de realizar su proyecto en el tutelar de menores de Miramar. La experiencia tuvo resultados benéficos para los chicos y las chicas del tutelar logrando que tuvieran una base para comenzar a imaginar su futuro de otra manera y lograr su reinserción social. Estos cambios, lo podrán apreciar en forma amplia en el apartado de *Educación en ambientes no formales*, de esta misma obra, en el capítulo que lleva el mismo nombre del proyecto.

La experiencia tuvo resultados benéficos para los chicos y las chicas logrando que tuvieran una base sólida para comenzar a construir su futuro y lograr su reinserción social.

Esta experiencia logró que los jóvenes trazarán el futuro hacia sus sueños permitiendo con esto responder a temas sociales más transcendentes como la búsqueda de la lucha contra la violencia, la generación de culturas de paz y la inclusión de personas vulneradas como los chicos y chicas de este tipo de centro de reinserción social. Proyecto que además fue publicado en la Red Nacional de Actividades Juveniles en Ciencia y Tecnología, cuyas instituciones patrocinadoras fueron la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla y la Universidad Autónoma de Occidente.

Sin embargo, existen unos proyectos integradores que quedaron en nivel de diseño o bien no tuvieron un vínculo con alguna institución o empresa fuera de la universidad. Estos proyectos presentaron algunos de los problemas que se mencionaron a lo largo del este capítulo. Situaciones cuyas áreas de oportunidad se encuentran asociadas a la constitución de verdaderos equipos de trabajo, articulación entre asignaturas, así como los aspectos de comunicación y coordinación, mismos que se pueden visualizar en el siguiente gráfico que representan los elementos intervinientes en la realización de este tipo de investigaciones:

Gráfica 1
Factores interviniente para la formación
los proyectos de investigación aplicada

Conclusiones

Sustancialmente de acuerdo a lo que mencionado por los profesores sobre la metodología de *proyectos integradores*, esta la conceptualizan como la aplicación de conocimientos en la solución de un problema y su eficacia depende del impacto o resultado social. Dentro del proceso se requiere de habilidades blandas, creatividad y multidisciplinariedad, así como vínculo con prácticas en espacios reales.

En los procesos de formación para la investigación aplicada se encuentran entrelazados sin duda varios elementos entre lo que se encuentra el diseño y operación curricular con espacios para la articulación hacia el proyecto. Bajo este hallazgo identificado, no se puede por ejemplo pensar sólo de una asignatura o asesoría en aislado o como práctica independiente.

Es importante mencionar que el currículo se interpreta desde el contexto en que se opera, esto es que si en dicho contexto existe una cultura implantada con énfasis más en la docencia que investigación, es de esperarse que lo que prevalecerá en el proceso de formación será la docencia. Igualmente resulto deseable que la docencia y asesoría encargada de llevar a cabo los proyectos de investigación bajo este enfoque, la importancia del acompañamiento por parte de un expertiz.

En general los resultados develan las siguientes conclusiones:

1. La conceptualización sobre investigación aplicada está vinculada a la solución de problemas reales. En el caso del pregrado, se admite como una metodología de aprendizaje donde se aplican conocimientos a situaciones que se presentan en la vida real. En tanto que en doctorado además se asocia con la creación de un modelo teórico a partir de los resultados de la investigación. En ambos niveles se acepta la Interdisciplina como condición para llevar a cabo este tipo de investigación, siendo aún es un reto de formación.
2. Las habilidades que sobresalen en el caso de pregrado son las llamadas blandas: trabajo en equipo, colaboración, toma de decisiones, liderazgo, autonomía, en tanto que en posgrado son propiamente de investigación, siendo un reto la construcción de modelos teóricos para hacer posible la réplica del estudio.
3. Se detectó coincidencia en la operación curricular en lo que se refiere a problemas de comunicación, al no propiciar espacios de integración para hacer posible la vinculación entre asignaturas, docentes y facilitar el ejercicio de la Interdisciplina.
4. La experiencia del docente o asesor en este tipo de investigación fue una coincidencia en ambos niveles estudiados. En pregrado saber guiar los proyectos integradores resultó ser un factor relevante y en posgrado ejercer este tipo de investigación por parte del asesor - investigador para que el estudiante participe en lo que éste hace, lo cual se traduce en un trascender el nivel conceptual en el que se quedan muchos de los asesores.

5. Los aspectos básicos detectados como factores de influencia para el desarrollo de proyectos integradores (documentados en pregrado) o proyectos de investigación aplicada (documentados en posgrado) son: el desarrollo de habilidades blandas, formar desde una visión multidisciplinariedad, vincular con problemas reales y/o con la empresa o institución externa a la universidad, articulación entre asignaturas dentro del mismo plan de estudios y facilitar la operación curricular a través de un eje curricular integrador. Esto podría facilitar de manera estructural la comunicación y coordinación entre los actores educativos encargados de hacer posible estos proyectos.

Bibliografía

Bruner, J. (1999), *La Educación, puerta a la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor

Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2002). *Dentro/fuera. Enseñantes que investigan*. Madrid: Díaz-Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill Interamericana AKAL, Educación Pública

Honoré, B. (1980) *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad,* Madrid: Nárcea S.A. de Ediciones

Latapi, P. (1997). *La investigación educativa en México*. México: FCE

Lira, L. (Coord), (2015). *Experiencias de investigación educativa aplicada*. Volumen I. Coordinación de Formación y Actualización Docente. México: SEJ

Moreno, M. (2003). "¿Enseñar la ciencia o formar para la investigación? Una discusión que aporta al nivel de educación básica" en Moreno, M. y Plascencia, F. (comp.) *Aportaciones de la investigación educativa a los profesores de educación básica*. México: CIPS- SEJ

Roegiers, X. (2010). *Una pedagogía de la integración*. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. Fondo de Cultura Económica: México

Perkins, D. (2005). "Bases de la enseñanza para la comprensión.2. ¿Qué es la comprensión?" en Stone, M. (comp.) *La enseñanza para la comprensión*. Vinculación entre la investigación y la práctica. Argentina: Paidós

Torp, L. y Sage, S. (2007). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu editores

El pensamiento crítico: análisis de sus definiciones para su aplicación en la educación superior

Norma Lucila Ramírez López[1]

Resumen

Explorar los orígenes del pensamiento crítico (PC) y algunas de las múltiples definiciones que sobre él han surgido, así como las habilidades que lo conforman, dará oportunidad en el ámbito de la educación superior de definir las acciones con las que se podrá apreciar su uso, tanto al razonar como al tomar decisiones y realizar las actividades requeridas para atender las situaciones, los problemas y las necesidades en los diferentes contextos académicos en los cuales los estudiantes se formarán, para llevarlos a cabo en su posterior ejercicio profesional.

Hay que reconocer que el acto de pensar está siempre relacionado con contenidos, no se produce en el vacío; cuando pensamos, estamos pensando en algo o acerca de algo para formar ideas y representaciones de la realidad en la mente, relacionando unas con otras. Todo lo que es de naturaleza mental se considera pensamiento: producciones abstractas, racionales, creativas, artísticas, etc. Pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, de forma decidida, deliberada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable como resultado de la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia.

1 Egresada de doctorado en la Universidad Marista de Guadalajara. Línea: Proceso de aprendizaje. Temática: Formación profesional. Actualmente es Académica de la Secretaría de Educación Médica de la Facultad de Medicina, UNAM. Dirección electrónica: norram@hotmail.com.

El objetivo del PC es llegar a decisiones bien razonadas, y es necesario identificar las habilidades del PC que corresponden a la práctica profesional de las diferentes disciplinas universitarias, además de las acciones que darán evidencia del dominio de dicho pensamiento.

Palabras clave: pensamiento crítico, definiciones, educación superior

Introducción

Las Instituciones de Educación Superior confrontan desafíos en la formación de estudiantes que en el futuro inmediato han de responder al reto de construir una sociedad justa y basada en el conocimiento, a la vez de afianzar la conformación de profesionales que, como ciudadanos bien informados y profundamente motivados, deberán actuar provistos de un sentido crítico, con la capacidad de analizar los problemas, buscar soluciones y aplicarlas, inmersos y comprometidos con su entorno, y capaces tanto de prolongar los beneficios de una educación profesional como de sustentar su quehacer científico y tecnológico en la calidad de sus productos.

En un primer acercamiento a esta posición del quehacer educativo se tiene como referencia desde hace ya once años el informe final de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998),[2] en el que se proclamaron las misiones y funciones de la educación superior en diecisiete artículos, de los cuales el noveno se refiere a los métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad, y se señala que:

2 UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación (1998), artículo 9, Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad. En la "Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI; visión y acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior".

> Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones, aplicar estas y asumir responsabilidades sociales.

Es así que, para realizar el abordaje del pensamiento crítico (PC), explorar los orígenes y algunas de las múltiples definiciones existentes, así como las habilidades que lo conforman, cabe resaltar que es el docente quien define la secuencia de acciones a realizar ante distintas situaciones o problemas que enfrentarán los estudiantes, bajo el marco del PC, para así resaltar la forma en que les será requerida la ejecución de su práctica profesional, ante determinada(s) situación(es) que reclamarán su atención.

Según Habermas (1971), el conocimiento se gana por emancipación a través de autorreflexión, que lo conduce a una "transformación de perspectiva", que las ciencias sociales críticas, y como parte de ellas la crítica de las ideologías, permiten aclarar, en términos generales pero en forma más explícita, las áreas de interés y las categorías de conocimiento, cada una de las cuales tiene su propia racionalidad y, por lo tanto, diferentes entornos particulares de búsqueda de la verdad o del conocimiento.

En este sentido, se puede afirmar que existen múltiples concepciones de PC; en la literatura sobre el tema no existe unanimidad en la definición ni en las condiciones que se deben dar para juzgar una forma de pensar críticamente. Se encuentran variadas definiciones y caracterizaciones, y algunos teóricos de la educación, aun cuando exponen trabajos sobre el tema, no se atreven a ofrecer una definición tajante. En primer lugar, el PC es una forma de pensar responsablemente que está relacionado con la capacidad de emitir buenos juicios por parte de quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y en buscar la verdad, y no simplemente en salir victorioso cuando se está argumentando (Fowler, s/f). En segundo lugar, se

identifican capacidades[3] y disposiciones personales que debe poseer un individuo que piense críticamente.

En términos de disposiciones y de capacidades intelectuales necesarias para pensar críticamente, el estudio más detallado y de mayor profundidad se realizó a finales de la década de 1980, durante aproximadamente dos años, bajo los auspicios de la Asociación Norteamericana de Filosofía, en California. Participó un grupo interdisciplinario de teóricos de Estados Unidos de América y de Canadá, representantes de diferentes campos académicos. El resultado del estudio, conocido como el informe Delphi (*American Philosophical Association*, 1990), identifica tanto las destrezas intelectuales como las características intelectuales personales que se obtuvieron en el consenso de opiniones de expertos. La definición de PC que el informe proporcionó es la siguiente:

> El juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio o contextuales en las cuales se basa ese juicio. El PC es fundamental como instrumento de investigación. Como tal, constituye una fuerza liberadora en la educación y un recurso poderoso en la vida personal y cívica de cada individuo. Si bien no es sinónimo de un buen pensamiento, el PC es un fenómeno humano penetrante, que permite autorrectificar (Facione, 1990, p. 2).

Según el consenso (Facione, 1990, p. 4), pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, deliberada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Este se caracteriza porque: 1) es el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias, y 2) puede ser explicado o justificado

---

3 La capacidad se define como la suficiencia para aplicar una destreza intelectual, cuando se requiera y se tenga la disposición para emplearla. Poseer una destreza intelectual, a su vez, es la suficiencia o habilidad para aplicar un cuerpo de conceptos, metodologías o técnicas particulares.

por consideraciones conceptuales, contextuales y de criterios en las que se fundamenta.

Si bien hasta el momento se ha dado un consenso sobre la definición del PC para cualquier persona, el reto quedó para las instituciones de educación superior, ya que está claro deberán ir más allá de la definición y precisar cómo desarrollar el PC (pues al ser una competencia genérica, debe fundamentarse en la educación básica), para posteriormente definir cómo demostrar (idealmente de forma objetiva) si los estudiantes de las instituciones de educación superior cuentan con PC, lo desarrollan y llevan a cabo durante su formación, y si posteriormente podrán aplicarlo en el ejercicio profesional de la disciplina en que fueron formados.

La conveniencia de tomar en consideración el PC en el ámbito de la educación universitaria está en el compromiso que ante la sociedad tendrán los egresados para evitar y solucionar errores en el ejercicio de la profesión; ejemplo dado en el área médica:

> ...parte de la solución de los errores médicos reside en la mejora de las habilidades del PC de los médicos en su formación como médicos generales. El propósito de aprender sobre las fuentes de error es mejorar el PC, con el que se superará también la inevitable incertidumbre asociada con la toma de decisiones (Gambril, 2007, p, 524).

Se puede establecer como objetivo del PC llegar a decisiones bien razonadas; sin embargo, siguiendo a Dewey (1910), tener conocimiento y habilidades del PC no significa que se hará uso de ellos, por lo que es necesario además cultivar los valores, y mantener los conocimientos y las habilidades con él relacionados. Por lo anterior es necesario identificar las habilidades del PC que corresponden a la práctica profesional de las diferentes disciplinas universitarias, además de las acciones que dan evidencia del dominio de dicho pensamiento.

Cabe mencionar la necesidad de la opinión de los docentes que se encuentran activos en el ejercicio de su profesión, para que desde su

perspectiva se logren precisar las acciones que caracterizan la puesta en marcha de las habilidades del PC que se requieren en cada uno de los diferentes ámbitos profesionales, y que por lo tanto se deben fomentar en la formación del estudiante universitario en los contextos disciplinares. Con posterioridad al establecimiento de estas acciones, estas deberán tomarse en cuenta para establecer sus niveles de ejecución y ubicar con ello si el actuar, es, por ejemplo destacado, suficiente o insuficiente.

Desarrollo

Evolución de las ideas del pensamiento crítico a través de los tiempos

En los orígenes del PC, Sócrates se destaca entre sus creadores, por dos principales motivos:

- Desafió las ideas y los pensamientos de su época.
- Creó su método de raciocinio y análisis (hacer preguntas que requieran una respuesta racional)

Sócrates enfatizaba tanto la necesidad de pensar claramente y ser lógico y consistente como la importancia de buscar evidencia, examinar con cuidado el razonamiento y las premisas, analizar los conceptos básicos y desagregar las implicaciones de lo que se hace. Platón, alumno de Sócrates, registró y difundió las ideas de su maestro. A su vez, Aristóteles, discípulo de Platón, extendió las ideas de los dos anteriores y escribió el libro *Lógica*, dogma central del PC. De acuerdo con Sócrates, Platón y Aristóteles, solo la mente entrenada está preparada para ver debajo de las apariencias de la vida (Campos, 2007).

En Francia, Renée Descartes (1596-1650) escribió lo que podría llamarse un texto para el PC: *Reglas para la dirección de la mente*. Desarrolló un método de PC basado en el principio de la duda sistemática. Cada

parte del pensar debería ser cuestionada, puesta en duda y verificada. John Dewey (1859-1952) escribió los libros *Cómo pensamos* (1911) y *Búsqueda de certeza* (1929), en los cuales sigue la ruta iniciada por Platón y Aristóteles, enfatiza las consecuencias del pensar humano, y considera que el **PC** se enfoca directamente en los problemas del mundo real.

Robert Ennis, en el *Harvard Educational Review* (1964), despierta nuevamente el interés por el PC. Richard Paul, desde inicios de los ochenta, ha difundido la necesidad de desarrollar el PC. Existe, pues, un gran interés por conceptualizar el PC, que se considera como una combinación compleja de habilidades intelectuales y se usa con fines determinados, entre ellos, analizar cuidadosa y lógicamente información para determinar su validez, la veracidad de su argumentación o premisas y la solución de una problemática. Surgen hasta aquí dos preguntas: ¿qué es pensamiento? y ¿qué es el pensamiento crítico?

Según Zarzar Charur (2015), se puede afirmar que el pensamiento es la "Actividad mental no rutinaria que requiere esfuerzo, o como lo que ocurre en la experiencia cuando se enfrenta un problema, se conoce y resuelve". Podríamos también definirlo como la capacidad de anticipar las consecuencias de la conducta sin realizarla. El pensamiento implica una actividad global del sistema cognitivo con intervención de los mecanismos de memoria, atención, procesos de comprensión, aprendizaje, etc. Tiene características particulares, que lo diferencian de otros procesos; por ejemplo, no necesita de la presencia de las cosas para que existan, pero la más importante es su función de resolver problemas y razonar.

El entendimiento, en su sentido más común y tradicional, se considera como la facultad de pensar, la capacidad de discernir cómo se relacionan entre sí las partes o los aspectos de un asunto, y de verlo en su totalidad, no solo los hechos aislados. La psicología cognitiva estudia el proceso del conocimiento como una pauta más del comportamiento, como un resultado elaborado en el cerebro a partir de una toma de datos (*inputs*), siguiendo el modelo del procesamiento humano de la información.

La interpretación, se ha propuesto, a su vez, como el modo fundamental específico del humano para entender, y su última intención es la comprensión. El concepto de mente ha cambiado considerablemente a lo largo de la historia. El médico francés La Mettrie fue el primero que concibió la mente como algo completamente material, el cerebro, provisto de células (neuronas) que, al interconectarse entre sí, hacían funcionar a esa masa física que es el cerebro.

Esta idea dio lugar a principios del siglo XX a los modelos de procesamiento de la información, que pretendían establecer paralelismos entre el cerebro y la informática, por lo que en los años 60, muchos psicólogos, sobre todo de Estados Unidos, consideraban el funcionamiento de la mente humana como el de una máquina. En la actualidad es bien sabido que todos los procesos mentales (pensamiento, ideas, imaginación, recuerdos, memoria, ilusiones o emociones en general) son procesos cerebrales; es decir, son un producto del funcionamiento cerebral, y los mecanismos cerebrales que generan estas actividades mentales aún se encuentran en estudio.

El pensamiento es una cualidad humana; debemos reconocer que el acto de pensar está siempre relacionado con contenidos, no se produce en el vacío: cuando pensamos, estamos pensando en algo o acerca de algo, es la capacidad que tienen las personas de formar ideas y representaciones de la realidad en su mente, relacionando unas con otras. Todo lo que es de naturaleza mental se considera pensamiento: producciones abstractas, racionales, creativas, artísticas, etcétera.

Cuando un sujeto enfrenta un problema, lo conoce y lo resuelve, ello implica la habilidad y una actividad global del sistema cognitivo con intervención de los procesos de memoria, atención, comprensión y de aprendizaje, entre otros, y se llevan a cabo operaciones racionales como deducción, inducción, análisis, síntesis, comparación, generalización, evaluación, planificación, crítica y toma de decisiones (Sternberg, 1999).

> Durante el "trabajo del pensamiento" no se puede dejar de considerar a la cognición (del latín *cognoscere*, "conocer"), facultad de procesar información a partir de la percepción, el conocimiento adquirido y las características subjetivas que permiten valorar y considerar ciertos aspectos. La cognición se encuentra íntimamente relacionada con conceptos abstractos, como mente, percepción, razonamiento, inteligencia y aprendizaje. Dificultan el pensar elementos de orden exterior como el estrés, el temor, el miedo a pensar, la carencia de una metodología para pensar y de una voluntad para hacerlo (Rodríguez, 2013, p, 12).

El pensamiento y la inteligencia, funcionan mucho mejor cuando se interesan por el objeto, el fenómeno, la situación, cuando no se ven como una obligación e imposición (Monereo, 1999). Para el desarrollo del pensamiento son necesarios los conocimientos; cuantos más conceptos se aprenden, cuantas más palabras se usan, cuantas más bases teóricas se integran, más y mejor se piensa y se puede enfrentar el contraste, el debate, la confrontación y el choque con la realidad, y descubrir sus deficiencias. De suma importancia es la disposición a revisar, confrontar y analizar contenidos. Cuando se detiene y no se usa, se desmotiva, pierde concentración, agilidad de asociaciones, de conexiones, de capacidad de problematizar, de imaginar hipótesis, de crear provocaciones intelectuales.

¿Qué es el pensamiento crítico?

Etimológicamente, *crítico* deriva del griego *kritikē*, que significa "arte del juicio", crisis, separación, distinción, disentir, elección, disputa, decisión, juicio, resolución, sentencia, etc., aplicación o uso de nuestro propio juicio en la toma de acción de aceptación o rechazo de una información.

El PC es un intento activo por comprender y evaluar ideas y argumentos de los otros y los propios; se caracteriza por dominar y manejar las ideas a partir de revisar, evaluar, repensar, procesar y comunicar lo

que se entiende. La intención es criticar, cuestionar, poner en tela de juicio y problematizar cualquier verdad o conocimiento que, sin juicio previo, pretenda erigirse como el único, el mejor, el último, definitivo, supremo, o absoluto (Arango, 2004).

Resulta realmente difícil conceptualizar el término PC, a pesar de que se encuentra presente en las metas o intenciones educativas de muchos proyectos curriculares. Tanto alumnos como docentes suelen entender por PC la capacidad de opinar o manifestar un punto de vista personal, sea o no fundamentado, o una actitud contestataria y de oposición sistemática. Desde la perspectiva psicológica se destacan los componentes cognitivos y autorregulatorios del concepto, el que se ubica como una habilidad de pensamiento, compleja, de alto nivel, que involucra en sí otras habilidades, como comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, etcétera (Monroy, 1998; Díaz-Barriga, 1998).

Sin embargo, el PC no se puede entender solo como la suma de habilidades puntuales aisladas de un contexto y un contenido determinados. El PC estaría compuesto de habilidades analíticas, pero su desarrollo pleno requiere el paso a un segundo nivel, a un tipo de razonamiento dialógico donde la persona comienza a comprender. Por esto el PC no puede concebirse como el agregado de un conjunto de habilidades, exige integrar disposiciones, valores y consecuencias.

El PC es el pensar claro y racional que favorece el desarrollo del pensamiento reflexivo e independiente que permite a toda persona realizar juicios confiables sobre la credibilidad de una afirmación o la conveniencia de determinada acción. Es un proceso mental disciplinado que hace uso de estrategias y formas de razonamiento que usa la persona para evaluar argumentos o proposiciones, tomar decisiones y aprender nuevos conceptos (Campos, A. A., 2007).

Con el objeto de explorar y precisar el tema de marcos de referencia, resultan de utilidad las reflexiones sobre el PC desde una perspectiva diferente a la de los teóricos de la educación, como es el caso de Maurice A. Finocchiaro (1997), quien, en su libro *Galileo on the World*

Systems, agrupa bajo PC el razonamiento crítico y a la reflexión metodológica, con los siguientes planteamientos:

> Razonamiento, actividad de la mente humana que consiste en dar razones, llegar a conclusiones, o en deducir consecuencias a partir de premisas. Más exactamente, es la interrelación de pensamientos en tal forma que unos dependen de otros. Dicha interdependencia puede tomar la forma de pensamientos que se basan en otros, o de pensamientos que fluyen de otros (1997, p. 309).
>
> Razonamiento, entonces, es una forma especial de pensamiento. Todo razonamiento es pensamiento, pero no todo pensamiento es razonamiento (1997, p. 309).
>
> Razonamiento crítico: es el razonamiento encaminado al análisis y la evaluación de argumentos o a su formulación reflexiva (1997, p. 334).
>
> Reflexión metodológica: pensamiento encaminado a comprender y evaluar los propósitos, supuestos y procedimientos utilizados en la búsqueda de la verdad o del conocimiento (1997, p. 335).
>
> PC: pensamiento que simultáneamente hace uso del razonamiento crítico y de la reflexión metodológica (1997, p. 336).

Por su parte, Elder y Paul (2009, p. 450) definen el razonamiento como el conjunto de los procesos mentales de quien razona; procesos de formación de conclusiones, juicios o inferencias de hechos, observaciones, hipótesis, los argumentos utilizados en la evidencia en este proceso. Con razonamiento nos referimos a dar sentido a algo, dándole un significado en la mente. Casi todo el pensamiento es parte de las actividades de nuestros sentidos. Dichos autores definen pensamiento como ejercer las facultades mentales a fin de formar las ideas y llegar a conclusiones; tener una mente consciente, con cierta capacidad para razonar, recordar experiencias, tomar decisiones, etc.; emplear la mente racional y objetivamente para evaluar o tratar con una situación dada.

Al definir el término pensamiento, esos autores señalan que hay numerosos usos de este término; uno de los más comunes lo equipara con el concepto "razonamiento". El término "pensamiento crítico", por ejemplo, implica la capacidad de razonar en un alto nivel de habilidad. El error más común entre la comunidad científica, a lo largo de los últimos años, ha sido equiparar indistintamente "pensamiento crítico" y "razonamiento crítico".

Retomando los acercamientos sobre la temática, se ubican los estándares que pueden ser de utilidad para la construcción de la definición de dicho pensamiento en el ámbito universitario; en este sentido resalta la propuesta que generan Paul y Elder (2005, p. 7), que encontramos en su *Guía para los educadores en estándares de competencia para el* PC:

> El PC es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El PC presupone el conocimiento tanto de las estructuras intelectuales más básicas del pensamiento como de los estándares intelectuales universales. La clave para desencadenar el lado creativo del PC (la verdadera mejora del pensamiento) está en reestructurarlo como resultado de su análisis y evaluación efectiva.

Siguiendo este orden de ideas González (2006, p. 144) ubica como destrezas y subdestrezas intelectuales para el PC la autorregulación: monitorear en forma consciente nuestras actividades cognitivas, los elementos utilizados en dichas actividades y los resultados obtenidos aplicando principalmente las habilidades de análisis y de evaluación a nuestros juicios con el propósito consciente de cuestionar, validar o corregir nuestros razonamientos o nuestros resultados.

En relación con el informe Delphi (1990), mencionado previamente, este detalla que se empleó la metodología de investigación cualitativa conocida como método Delphi, que requirió la formación de un panel interactivo de 46 expertos dispuestos a compartir sus conocimientos y trabajar hacia una resolución de consenso de asun-

tos de opinión, quienes elaboraron la siguiente *Lista de consenso de habilidades cognitivas y sub-habilidades del* PC:

Habilidad Subhabilidades

1. Interpretación	Categorización Importancia decodificación Aclarar dignificado
2. Análisis	Examinar ideas Identificar argumentos Analizar argumentos
3. Evaluación	Reclamos evaluación Argumentos evaluación
4. Inferencia	Consultar evidencia Conjeturar alternativas Sacar conclusiones
5. Explicación	Que presenta resultados Justificando procedimientos La presentación de argumentos
6. Autorregulación	Examen de conciencia La autocorrección

De las descripciones antes citadas del Consenso se describirán a continuación las que se refieren a las habilidades:

- *Interpretación*: Comprender y expresar el significado o la importancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, hechos, juicios, convenciones, creencias, normas, procedimientos o criterios.
- *Análisis*: Identificar las relaciones inferenciales previstas y las reales entre declaraciones, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación destinadas a expresar creencias, juicios, experiencias, razones, información u opiniones.
- *Evaluación*: Para evaluar la credibilidad de las declaraciones u otras representaciones que son descripciones de la percepción de una persona, experiencia, situación, juicio, creencia, o de sus opiniones; para evaluar la fuerza de la lógica del actuar se proponen

relaciones inferenciales entre las declaraciones, descripciones, preguntas u otras formas de representación.

- *Inferencia*: Identificar y asegurar los elementos necesarios para llegar a conclusiones razonables; para formar conjeturas e hipótesis; para considerar la información relevante y deducir las consecuencias que se derivan de los datos, las declaraciones, principios, pruebas, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación.
- *Explicación*: Afirmar los resultados propios de razonamiento para justificar el razonamiento en términos de la evidencia, las consideraciones conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales, en que se basaron los resultados personales; y para presentar en forma contundente los argumentos.
- *Autorregulación*: Supervisión de actividades cognoscitivas, de los elementos usados en estas y sus resultados, en particular aplicando habilidades de análisis y evaluación de juicios propios, mediante interrogatorio, confirmación, convalidación o corrección del razonamiento o los resultados.

El pensamiento crítico y su evaluación

Con anterioridad al informe Delphi (1990), MacMillan (1987) analizó las definiciones dadas por varios autores sobre lo que es el PC, y su visión parece representativa de la postura psicológica de orientación. Este autor analizó 27 publicaciones indexadas sobre PC (publicadas entre 1950 y 1985) en que se estudiaban variables instruccionales específicas o se registraban cursos y programas generales. Los resultados mostraron formas muy diferentes de concebir el PC y su evaluación, y MacMillan concluyó que los efectos de los programas y cursos eran débiles y que las mediciones específicas de esta habilidad —mediante pruebas estandarizadas— resultan inapropiadas.

Por otro lado, entre las pruebas estandarizadas más difundidas y empleadas en el contexto anglosajón se encuentran el *Cornell Test of Critical Thinking*, desarrollado en 1964 por Ennis y Millman y el *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, de Watson y Glaser, desarrollado en 1951 y revisado en 1994, ambos centrados en la identificación y la evaluación de supuestos o afirmaciones (modelo *assessing of statements*).

Otro instrumento de uso frecuente es el *California Critical Thinking Test*, de Facione y Facione (1990), que tiene dos subtest, uno centrado en habilidades (análisis, interpretación, inferencia, autorregulación, etcétera), y otro consistente en un inventario de disposición general (intenta determinar si la persona es juiciosa, confiable, inquisitiva, tiene una mentalidad abierta, etcétera).

Todos estos instrumentos son estandarizados, con formato de opción múltiple y hay datos que avalan su confiabilidad y validez estadística. No obstante, se encuentran sujetos a importantes críticas, sobre todo porque parten del enfoque de habilidades generales del pensamiento, y no de la perspectiva de dominio-específico, porque omiten una evaluación en contexto y procesual, además de que no toman en cuenta los eventuales problemas sobre los que opera dicho PC (Pacheco, 2001).

Una aproximación que intenta superar algunos de los problemas antes citados se encontró en la propuesta de Mayer y Goodchild (1990), orientada tanto a la evaluación como a la enseñanza de PC, y centrada en el dominio específico del contenido, que adopta un enfoque de evaluación procesal. No incluye instrumentos estandarizados ni de opción cerrada; por el contrario, estos se tienen que desarrollar y adaptar en pruebas tipo ensayo con preguntas abiertas. Se centra en habilidades específicas de comprensión y evaluación de argumentos, puesto que consiste en un análisis de los componentes de un discurso o escrito donde el alumno tiene que identificar y entender el propósito y el argumento central, las suposiciones y evidencias ofrecidas, las conclusiones y tendencias del autor.

Los autores definen el PC como el intento activo y sistemático de comprender y evaluar las ideas o los argumentos de los otros y los propios, y proponen que un pensador crítico es capaz de reconocer y analizar los argumentos en sus partes constitutivas. Este modelo de PC implica comprender las aseveraciones planteadas en una comunicación (oral o escrita), la evidencia que se ofrece al respecto, así como las intenciones y la explicación subyacente. Solo entonces es posible criticar la validez de la postura de un autor determinado y articularla o no con la postura y los valores propios.

El PC así concebido es un enfoque general de los problemas, no una técnica que siempre produce la respuesta "correcta". Hay que reconocer que esta propuesta enfatiza, en mayor medida, el componente cognitivo y los procesos de disección de los argumentos ofrecidos por un autor y, aunque involucra la toma de decisiones o la clarificación de una postura propia, trata solo marginalmente el componente afectivo y de valor social de la comunicación.

En este sentido, Gainen (1988) define que el PC: "es una investigación cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para arribar a una hipótesis o conclusión que lo explique y que integre toda la información que puede ser convenientemente justificada".

Para Kurlan (1995, p. 89), el PC está:

> centrado en la razón, honestidad intelectual, y mente abierta y opuesto al devenir de la emoción, de la pereza intelectual y, de la mente cerrada. Incluye, por lo tanto: seguir las evidencias, considerar todas las posibilidades, confiar en la razón antes que, en la emoción, ser preciso, considerar una variedad de posibles puntos de vista y explicaciones, sopesar los efectos de las causas y los sesgos; estar preocupado más con hallar la verdad que con ser correcto; no rechazar puntos de vista impopulares; ser consciente de sus propios prejuicios y sesgos, y no permitirles influenciar su juicio.

Para Chaffee (1990, p. 4), el PC "es un proceso cognitivo, activo, deliberado y organizado que usamos para examinar cuidadosamente nuestro pensamiento y el de otros, para clarificar y mejorar nuestra comprensión".

Si bien en los párrafos anteriores se aprecian variadas definiciones de PC y diferentes habilidades, será conveniente, ahora, precisar desde el abordaje del ámbito universitario algunos conceptos clave y, desde esta perspectiva, ahora tratar de integrar el PC.

Se afirma que al hacer uso del PC se impone una forma o un modo de pensamiento basado en ciertos estándares inherentes a la estructura del propio pensamiento. Estos estándares se van enriqueciendo conforme se usan, se hacen más complejos y más completos. Los estándares se aplican para evaluar opciones teóricas o prácticas con el propósito de llegar a conclusiones o tomar decisiones (Campos, 2007).

Paul y Elder (2001) comparan los rasgos intelectuales que caracterizan a la persona con un buen PC y que se presentaron antes con rasgos de persona que no lo posee.

Pensador crítico	**vs.**	**No pensador crítico**
Independencia intelectual		Conformidad intelectual
Curiosidad intelectual		Indiferencia intelectual
Coraje intelectual		Cobardía intelectual
Humildad intelectual		Arrogancia intelectual
Empatía intelectual		Mente intelectualmente cerrada
Integridad intelectual		Hipocresía intelectual
Perseverancia intelectual		Pereza intelectual
Confianza en la razón		Desconfianza de la razón y de las evidencias
Mente justa		Injusticia intelectual

De acuerdo con Paul (1992), existen unas características importantes en un pensador crítico:

1. Independencia intelectual: posee disposiciones y compromisos para pensar autónomamente, para pensar por sí mismo.
2. Curiosidad intelectual: tiene disposición para entender el mundo.

3. Coraje intelectual: tiene conciencia de la necesidad de enfrentar ideas, creencias, puntos de vista hacia las cuales tenemos una predisposición negativa.
4. Humildad intelectual: conoce los límites de su propio conocimiento.
5. Empatía intelectual: tiene conciencia de la necesidad de imaginar, de ponerse en el lugar de otros para entenderlos.
6. Integridad intelectual: reconoce la necesidad de la verdad en las normas morales e intelectuales implícitas en sus juicios de conducta o en los puntos de vista de otros.
7. Perseverancia intelectual: tiene una buena disposición y conciencia de la necesidad de la verdad y de un propósito intelectual a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones.
8. Fe en la razón: llega a conclusiones obtenidas a través de facultades racionales, la descripción razonable de conclusiones, pensar coherente y lógicamente, persuadir a otros mediante razones y convertirse en personas razonables.
9. Actuación justa: tiene una buena predisposición y conciencia de la necesidad de tratar todos los puntos de vista poco probables. Implica la adherencia a normas intelectuales sin inferencia a su propio avance o el avance del grupo.

El pensamiento crítico está basado en habilidades intelectuales que trascienden las disciplinas o el contenido. Estas habilidades se usan para generar y procesar información y creencias, y se van enriqueciendo en la medida de la frecuencia.

Ennis (2002) considera las siguientes habilidades como componentes del pensamiento crítico (las tres primeras incluyen la clasificación básica):

1. Centrarse en una pregunta.
    a. Identifica o formula una pregunta.
    b. Identifica o formula criterios para juzgar posibles respuestas.
    c. Mantiene la situación en mente.

2. Analiza argumentos.
    a. Identifica conclusiones.
    b. Identifica razones enunciadas.
    c. Identifica razones explícitas.
    d. Identifica y maneja lo no relevante.
    e. Identifica la estructura de un argumento.
    f. Resume.

3. Preguntar y responder preguntas de clasificación o desafío, tales como:
    a. ¿Por qué?
    b. ¿Cuál es el punto principal?
    c. ¿Qué quiere decir...?
    d. ¿Cuál sería un ejemplo?
    e. ¿Cuál sería un contraejemplo?
    f. ¿Cómo se aplica eso en este caso?
    g. ¿Qué diferencia hace?
    h. ¿Cuáles son los hechos?
    i. ¿Es esto lo que usted está diciendo?
    j. ¿Puede decir algo más acerca de ello?

(Los dos siguientes incluyen las bases para la decisión).

4. Juzgar la credibilidad de una fuente. El criterio mayor (pero no son condiciones necesarias):
    a. Pericia, competencia.
    b. No conflicto de intereses.
    c. Acuerdo entre fuentes.
    d. Reputación.
    e. Uso de procedimientos establecidos.
    f. Riesgo conocido para la representación,
    g. Habilidad para dar razones.
    h. Hábitos cuidados.

5. Observar y juzgar informes de observaciones (pero no son condiciones necesarias, excepto por la primera):
    a. Mínimo de inferencias realizadas.
    b. Tiempo corto entre observación y registro.
    c. Informe del observador, en lugar de cualquier otro; es decir, el informe viene de primera mano).
    d. Inclusión de datos.
    e. Corroboración.
    f. Posibilidad de corroboración.
    g. Buen acceso.
    h. El uso competente de la tecnología, si la tecnología es útil.
    i. Satisfacción del observador (e informante, si son diferentes) según el criterio de credibilidad señalado en la habilidad número 4 antes mencionada.

(Los tres siguientes incluyen inferencia):

6. Deducir y juzgar deducción.
    a. Lógica clásica.
    b. Lógica condicional.
    c. Interpretación de la terminología lógica en enunciados, incluyendo:
        - Negociación y doble negación.
        - Lenguaje de condiciones necesarias y suficientes.
        - Palabras tales como "solo", "si" y "solo si", o "algunos" "a menos que ", "no ambos"
7. Inducir y juzgar inducción.
    a. A generalizaciones. Amplias consideraciones:
        - Especificidad de los datos, incluyendo muestreo cuando sea necesario.
        - Amplitud de cobertura.
        - Accesibilidad de la evidencia,
    b. A conclusiones explicativas (incluyendo hipótesis).
        1. Hipótesis y conclusiones principales.

- Enunciados causales.
- Enunciados acerca de creencias y actitudes de la gente
- Interpretación de lo que intenta expresar el autor.
- Enunciados históricos de ciertas cosas que han ocurridos.
- Definiciones presentadas.
- Enunciados acerca de una proposición sin razón explícita que es actualmente usada.

2. Actividades características de investigación.
   - Diseño de experimentos, incluyendo planteamiento y control de variables.
   - Búsqueda de otras posibles explicaciones.
3. Criterios, los cinco primeros esenciales, el sexto deseable.
   - La conclusión propuesta explicaría la evidencia
   - La conclusión propuesta es consistente con todos los hechos conocidos.
   - Explicaciones alternativas son inconsistentes con hechos.
   - La evidencia que soporta la hipótesis es aceptable.

Un estudiante posee, evidencia, una actitud crítica cuando:

- Es capaz de formular y argumentar una postura personal.
- Tiene una postura personal fundamentada.
- Propone soluciones.

Es importante tener en cuenta la programación de actividades de aprendizaje, las estrategias y los métodos a utilizar para lograr el desarrollo de las habilidades del PC, así como las formas de evaluación.

Conclusiones

Las habilidades del pensamiento de alto nivel, como el pensamiento crítico, se pueden mejorar mediante la práctica y la ejercitación; no es posible concluir que esas habilidades surjan automáticamente como un estímulo de aprendizaje. El pensamiento es una forma de conducta hábil. Suponer que el proceso del pensamiento está limitado por lo que se sabe es negar las posibilidades para desarrollar el pensamiento para producir cualquier obra de arte, ejercicio teórico o académico. El objetivo de enseñar las capacidades específicas del pensamiento no está opuesto a la enseñanza convencional de los contenidos, sino debe ser entendido como un complemento suyo. La enseñanza ideal para las habilidades del pensamiento debe centrarse en tres aspectos: la codificación, las operaciones y los objetivos.

Bibliografía

Arango, M. (2004), "Foros virtuales como estrategia de aprendizaje", *Debates Latinoamericanos*. Disponible en: http://tic.sepdf.gob.mx/micrositio/micrositio2/archivos/ForosVirtuales.pdf.

Campos, A. (2007), *Pensamiento crítico: técnicas para su desarrollo*, Colombia, Magisterio.

Chaffee, J. (1994), *Thinking Critically*, Boston, Wadsworth Cengage Learning. Disponible en: http://www.cengagebrain.com/content/chaffee08819_0495908819_02.01_chapter01.pdf.

Dewey, J. (1910), *How we think*, USA, DC Healt y Co. Disponible en: https://ia801406.us.archive.org/17/items/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp.pdf.

Elder, L. y R. Paul (2009), *A Glossary of Critical Thinking. Terms y Concepts. The Critical Analytic Vocabulary of the English Language*, California, Foundation for Critical Thinking.

Ennis, R. (1962), "A Concept of Critical Thinking: A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability", *Harvard Educational Review*, 32, pp. 81-111.

——— (1985), "A Logical Basic for Measuring Critical Thinking Skills", *Educational Leadership*, 43(2), pp. 44-48. Disponible en: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198510_ennis.pdf.

——— (1987), "A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities", en J. B. Baron y R. S. Sternberg (Ed.), Teaching Thinking Skills: Theory and Practice, New York, W. H. Freeman, pp. 9-26.

——— (1989), "Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research", *Educational Researcher*, 18(3), pp. 4-10.

——— (1990), "The Extent to which Critical Thinking is Subject-specific: Further Clarification", *Educational Researcher*, 19(4), pp.13-16. Disponible en: http://edr.sagepub.com/content/19/4/13.full.pdf.

——— (1991), Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), pp. 5-25. Disponible en: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/EnnisStreamlinedConception_000.pdf.

——— (1993), "Critical Thinking Assessment", *Theory into Practice*, 32(3), pp. 179-186. Disponible en: http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20Assessment.pdf.

——— (1996), "Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability", *Informal Logic*, 18(2), pp. 165-182. Disponible en: http://ojs.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/informal_logic/article/viewFile/2378/1820

——— (1997), "Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to some Basic Issues", *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), pp. 1-9. Disponible en: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/IncorpY400dpiBWNoDropPp1-9PrintD.pdf.

——— (2011), "The Nature of Critical Thinking: An outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities", Disponible en: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf.

——— y J. Millman (1985), *Cornell Critical Thinking Test*, Pacific Grove, CA, Critical Thinking Books y *Software*.

Facione, P. (1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment. Executive summary "The Delphi Report",* Califor-

nia, Academic Press. Disponible en: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf.

Fowler, B. (s/f), "Critical Thinking Definitions, Longview Community College". Disponible en: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic204027.files/Critical_thinking_definitions.pdf.

Gainen, K. (1988), *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities.* Washington, DC, ASHE-ERIC Higher Education Report. Disponible en: http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED304041.pdf.

Gambril, E. (2007), *Critical Thinking in Clinical Practice. Improving the Quality of Judgments and Decisions*, 3ª ed., New Jersey, Wiley. Disponible en: http://www.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-0470904380.html.

González, Z. (2006*) Discernimiento. Evolución del pensamiento crítico en la educación superior*, Cali, Colombia, Universidad ICESI. Disponible en: http://www.eduteka.org/pdfdir/DiscernimientoHipolitoIcesiCompleto.pdf.

Habermas, J. (1971), *Knowledge and Human Interests*, Boston, Beacon Press.

Kulrand, D. J. (1995), *I know what is says... What does it mean*?, Belmont, California, Wadsworth Publishing Co Inc.

McMillan, J. H. (1987*),* "Enhancing College Students' Critical Thinking: A Review of Studies", *Research in Higher Education*, 26(1), pp. 3–29. Disponible en: http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF00991931#page-1.

Monereo, C. (Coord.) (1999), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, Barcelona, Graó.

Monroy, M. (1998), *El pensamiento didáctico del profesor: Un estudio con profesores de ciencias histórico-sociales del Colegio de Bachilleres y del Colegio de Ciencias y Humanidades*, tesis de maestría, México, UNAM.

Pacheco, D. (2001), *A Professional Service-learning Program and its Impact on Critical Thinking Skills and Professional Responsibility Development in Higher Education Students. A Case Study*, Research proposal, Doctoral Program, College in Education, Yucatan Autonomous University and Ohio University.

Paul, R. (1992), "Critical Thinking: What, why, and how?", *New Directions for Community Colleges*, 1992 (77), pp. 3-24.

Rodríguez y Díaz, M. (2013) *Pensamiento crítico y aprendizaje. Una competencia de alto nivel en educación básica,* México, Limusa.

Sternberg, R. (1999), "Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión", España, Paidós.

UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, t. I., Informe final, París. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345_spa.

Zarzar, Ch. (2015), *Métodos y pensamiento crítico*, México, Patria.

La investigación-acción en la narrativa política del sujeto transformador. Epistemología e intervención social

Daniel José González Rigual[1]

Resumen

El siguiente es un análisis de las experiencias de intervención social ejecutadas en el contexto venezolano durante el quinquenio 2010-2015, desarrolladas a través de la investigación-acción participativa y ejecutada como requisito para optar a titulación en las carreras administradas por la Universidad de Oriente. Los ejes temáticos de intervención surgieron según la naturaleza de las carreras y se proyectaron en ámbitos de acción tales como: asesorías administrativas y contables a los consejos comunales, integración escuela-comunidad, asistencia a grupos vulnerables, gestión de servicios públicos y educación ambiental. Se asume la crítica hermenéutica, en el sentido fenomenológico de la cotidianidad en Schutz y Luckmann (1973), de las prácticas que orientaron la investigación-acción, su aspiración emancipatoria y legitimadora del poder. Es una interpretación de la intervención social como proceso educativo y político, su intento de formar parte de la cotidianidad, los escasos resultados de los proyectos ejecutados y el limitado impacto en la sociedad.

1 Doctor en Educación por la Universidad de Oriente en Cumaná, Republica Bolivariana de Venezuela. Profesor del eje de investigación de las materias institucionales de la Universidad Marista de Guadalajara. Dirección electrónica: daniel.gonzalez@umg.edu.mx.

He considerado la realidad sociopolítica y la educación transformadora, porque ambas provienen del devenir histórico del sujeto materializado en sus luchas y su acenso al poder en el caso estudiado. En esta experiencia, el debacle de la política educativa es una evidencia de la crisis del modelo socialista, lo que lleva a cuestionar el fundamento epistemológico que lo soporta, considerando además la historicidad del sujeto. Para ello se recurre a las ideas de Foucault (1991) relacionadas con el poder y el sujeto, en Bourdieu (2011) las estrategias de reproducción social, en Borda (1981), el sujeto pueblo y ciencia de lo popular, en Touraine (2009), la definición de los diferentes niveles de historicidad del sujeto histórico en su desarrollo, revisado en Pleyers (2006) y en Habermas J. (1968), la conformación del interés práctico como precedente al conocimiento mediante la acción.

Palabras clave: sujeto transformador, investigación-acción, intervención social

1. Contexto socio político donde se inscribe la facticidad fenomenológica estudiada

Como marco de estas reflexiones, ellas se apoyan en Bourdieu (2011), cuando avizora la necesidad de las interpretaciones, considerando que el conocimiento no está aislado de los procesos históricos. Según el autor, se hubieran podido evitar las deformaciones teóricas de la obra de *Web*er si un lector como Talcott Parsons hubiera tenido una visión más exacta del contexto histórico específico. También en el pensamiento de Schutz y Luckmann (1973), en las posibilidades del método fenomenológico como productor del conocimiento de la vida cotidiana, pero no cómo método puramente descriptivo, sino como herramienta de reflexión que posibilite la comprensión (Verstehen) de las estructuras sociales que rigen el mundo de la vida cotidiana, incorporando la búsqueda del entendimiento de Heidegger, citado en Habermas J. (1993).

La emergencia de nuevas formas de participación política en las sociedades latinoamericanas se produce por el debilitamiento de las

democracias representativas, lo cual crea las condiciones no solo para el modelaje de una fuerza social capaz de tomar el poder, sino también para el replanteamiento de las teorías que otrora sustentaron la idea del sujeto; ahora lo abstracto pensado es concretado con la llegada al poder de ese sujeto. Este tema, no menos complejo, implica el estudio de su trascendencia y las relaciones de poder derivadas: sujeto pueblo, desde donde, en esencia, emana un carácter sociológico de posibilidades y la superación de las contradicciones en la sociedad, según la sociología marxista.

En resumidas cuentas, el sujeto inherente al movimiento social, antagónico al Estado, termina por desplazar a la clase dominante en décadas de luchas; como consecuencia se produce su irrupción política, pero, a su vez, la exigencia metodológica de reubicar conceptualmente términos como sujeto, emancipación, participación y acción, adoptados en pleno albor del movimiento social en su dinámica de lucha por el poder político. En el caso estudiado, la investigación-acción es promocionada para el fortalecimiento del proyecto político que encarna los ideales de transformación del Estado en la consolidación de un nuevo orden, por lo que la intervención social, en tanto investigación-acción, no puede sustraerse del debate ideológico, debido a que sus orientaciones son propicias para la organización del tejido social basado en la acción comunitaria como constructora del poder-pueblo, esfera de lo público y escenario para la participación.

Cobran sentido las ideas de Bizberg (1989), cuando señala que "la noción del sujeto de Parsons, caracterizado por su adaptación, internalización de valores e integrado pasivamente al orden social" (p. 485) no tiene el mismo significado en las discusiones críticas de la modernidad, aquel individuo deviene un sujeto (individuo) o comunidad de los dos al mismo tiempo, ambos son sujetos de la acción. Más adelante plantea que la identidad, me refiero a la que construye el sujeto como su contenido y sustancia, solo es posible en su relación con el mundo; por ello cuando nos referimos al individuo nos referimos a la identidad que él mismo configura desde su subjetividad, a diferencia del sujeto

que vincula esa subjetividad en relación con el mundo objetivo. Esto define la acción teleológica del sujeto, que se plantea como "un acto sobre el mundo objetivo para influir en él, para lograr un determinado propósito; el actor intenta realizar una cierta finalidad, intenta lograr un estado de cosas deseado" (Bizberg, 1989, p. 506).

La participación política inherente al sujeto es atribuible, en principio, a la convulsionada realidad política y social en Latinoamérica; esa participación otrora en crisis adquiere presencia y resulta protagónica según las circunstancias, el impacto económico de los ajustes neoliberales y la gran deuda social contraída en el continente por los gobiernos de la región. Por estas razones, el sujeto protagónico es en esencia representado por el movimiento social en su nivel más trascendente; es decir, cuando se logra vertebrar en un todo social: organización, formación política, capacidad de movilización y conciencia de lucha.

El caso más representativo y referente importante lo constituye el descontento social previo a la insurgencia cívico-militar protagonizada por militares en la intentona de golpe de 1992, que llevó a Chávez posteriormente al poder. Las contribuciones de esta conflictividad creada por los efectos del neoliberalismo plantean, por su contenido histórico, una irrupción incuestionable, que logra llevarse consigo la legitimidad del sistema de gobierno democrático-representativo y el Estado severamente cuestionado.

Posiciones como la de Zemelman (2010) señalan la necesidad inicial e histórica de consolidar un bloque alternativo de poder en este continente, argumentando que:

> de ahí que la tarea esencial sea procurar construir los lineamientos principales de este momento caracterizado por la crisis del modelo neoliberal, que no es sino manifestación de los desequilibrios estructurales del capitalismo y la consiguiente emergencia de proyectos políticos que lo cuestionan (p. 8).

Es el caso de Cuba, Venezuela, Bolivia, Nicaragua, en otro momento Ecuador y Brasil, y México como la experiencia más reciente.

La dinámica sociopolítica del sujeto latinoamericano deviene cambios importantes de la geopolítica, pero, además, de la forma como ese sujeto, según las condiciones objetivas de lucha, impulsa la transición del poder representativo al poder constituyéndose a través de la participación. Esa necesidad de cambio tuvo efectos importantes, significó establecer una nueva arquitectura jurídica y política y plantear mecanismos de participación y de empoderamiento en la resolución de problemas arrastrados por la deuda social. En teoría este es el propósito, pero en realidad se trató de afianzar la relación poder-orden social, tomando como referente el espacio comunitario. Para ello se establecieron nuevas articulaciones a través del reconocimiento de la participación de la comunidad en la resolución de sus problemas, institucionalizando lo popular y lo comunitario, pero transformándolos en entes administrados por el Estado.

En el escenario político está la preocupación por lo comunitario; surge por la necesidad de reivindicar la participación en la denominada crisis de representatividad, presente en las democracias sostenidas en la preeminencia del Estado sobre el individuo, lo que condujo a que la participación fuera desvaneciéndose, y con ella se produjera la pérdida de credibilidad política por la agudización de la conflictividad social.

La emergencia de un nuevo modelo termina por desplazar las viejas estructuras del orden social en crisis y la creación de una fuerza social mediante la formación política e ideológica, pero creando nuevas contradicciones. Es importante para esta impronta transformar los cimientos del Estado representativo e impulsar la participación como dispositivo de poder. Es fundamental transformar la educación y establecer cambios curriculares que operen ideológicamente como garantes de la consolidación de la fuerza social encarnada por el sujeto en los espacios de lo comunitario.

Con esta premisa, lo comunitario se erige como posibilidad política legitimadora de poder, y lo popular se constituye en expresión cultural de lucha y de organización política permanente. De esta manera,

lo popular trasciende los aspectos cotidianos que median en el entramado sociocultural hacia la búsqueda de una conciencia política y la conformación de una nueva hegemonía direccionada por el Estado.

La comunidad sintetiza la acción social del sujeto y su relación con el mundo objetivo. La acción dinamiza el sentido de comunidad de acuerdo con los intereses que motivan al propio sujeto a llevar a cabo sus acciones. La comunidad es escenario creativo porque en ella el sujeto se reinventa, es espacio de intercambio permanente de experiencias y de saberes, mundo de intersubjetividad y de representaciones simbólicas con las cuales se teje lo cultural y lo social, y por ser un espacio histórico: la identidad política. La exigencia de comunidad implica una condición para la participación en la que la investigación-acción, en el caso objeto de estudio, dirige sus expectativas epistemológicas.

Como imperativo al nuevo orden, se hace necesaria la presencia de la noción social en el marco de la reforma educativa, hecho que debe verse con atención, en particular cuando los saberes conducen a la participación para la transformación social, y los relacionados con la identidad nacional a reproducir símbolos del nuevo héroe nacional: el sujeto encarnado; es decir, sujeto materializado en el poder. Es cuestionable que la mencionada presencia de esos contenidos, por mencionar solo algunos, haya sido capaz de minimizar los saberes provenientes de la racionalidad científica y las epistemologías basadas en lo empírico, para fortalecer la concepción crítico-emancipadora en la producción del conocimiento basado en la praxis, y consecuentemente socializar la participación como forma de lucha, solo en defensa del nuevo orden, proponiendo el pensamiento crítico como fundamento curricular, pero sin derecho a disentir y a generar identidades en correspondencia con el nuevo orden. Para Izarra (2004):

> y esa es la principal característica cognitiva de la ideología a la que vamos a definir como el sistema de creencias, valores e ideas, que explican y legitiman el orden político-social de una realidad determinada, comunes a un conjunto de personas que viven dentro de una sociedad (p. 9).

2. Consideraciones respecto de la conformación del sujeto transformador latinoamericano

En Latinoamérica el sujeto como posibilidad concreta emerge en la lucha contra la supremacía del orden dominante y la reivindicación de las clases sociales históricamente sometidas a ese poder en el siglo más reciente. Sader (2013) y González (2013) reflexionan acerca de los desafíos actuales del modelo hegemónico de poder, caracterizado por un Estado que fracasa en brindar bienestar social, el Estado keynesiano, económicamente neoliberal.

En tales argumentaciones se critica la postura neoliberal adoptada en Latinoamérica y se reivindica la necesidad de un Estado emergente cuyas políticas estén dirigidas a satisfacer a las clases sociales "abandonadas" por el Estado. La asunción del poder de las experiencias "utópicas-revolucionarias" en nuestra América supone, para Sader (2013), "que el neoliberalismo en el continente haya sido superado". Por último, señala que las ciencias hegemónicas "no son solo ideologías, sino también tecnologías y tecno-ciencias para la dominación y la acumulación del capital corporativo" (p. 25).

En este marco de las discusiones, es evidente la impronta del sujeto latinoamericano como abstracción y realización política. Quijada y Seller (2012) plantean los dilemas, retos y escenarios de la emergencia de las democracias representativas en crisis, y la necesidad de nuevas democracias deliberativas y más participativas. Diferentes experiencias han contribuido al debate de la pertinencia política de tales consideraciones, muchas de las cuales, provenientes de las teorías sociológicas marxistas, aún nutren el pensamiento sociológico, influyendo en las interpretaciones sobre las realidades del continente, nuestra historia, y el lugar de los agentes sociales de transformación en la consecución del poder en varios países del continente americano a principios del siglo xxi.

Los procesos de acompañamiento, apoyo o intervención, asumidos en la dinámica de empoderamiento de lo social, como escenario de

cambio, surgen en contrapartida al fracaso del "Estado benefactor" que caracteriza a las democracias representativas en los países del continente americano, entre los años ochenta y mediados de los noventa del siglo pasado.

En este sentido, la definición sociológica del sujeto cobra renovado interés, debido al auge de estudios relacionados con el lugar del Estado y el individualismo, de cuya relación se establecen abordajes relacionados con el sujeto y el poder (Foucault, 1991), planteados durante el proceso de la subjetivación y socialización inherentes a la acción (Touraine, 2009), el sujeto histórico que lucha en el nivel de historicidad, y la acción comunicativa de Habermas (1968), como aporte a la teoría de la emancipación social.

Para Delamaza (2011):

> Durante los años noventa la participación ciudadana pareció ser una idea políticamente correcta, es decir, formó parte del discurso oficialmente aceptado. Pero su significado permaneció en la ambigüedad y su despliegue fue muy acotado (p. 47).

Al decir del autor, hablar de la participación ciudadana en el contexto de los noventa no significaba cambio en las orientaciones y prácticas del proceso político. De allí que la sociología utópica-revolucionaria, al estudiar las expresiones de sometimiento y explotación del hombre en la sociedad capitalista, reivindicara el lugar del sujeto emancipador, capaz de crear sus propias condiciones materiales en la superación de las contradicciones generadas por el modo de producción capitalista.

El sujeto está vinculado con la acción y con las estructuras sociales que determinan su función en el desarrollo histórico de las sociedades. La explicación de los procesos de producción, reproducción y cambio del sistema a partir de la acción social nos adentra en la comprensión de la noción del sujeto. Sujeto incorporado a la sociología desde diferentes perspectivas filosóficas y epistemológicas. En principio, es un sujeto cuyo accionar depende de la estructura social y de las relaciones

de poder. En este sentido, la acción del sujeto comprende dos prácticas; la que genera, parafraseando a Venegas (2017), la reproducción del sistema de normas, valores y esquemas conceptuales y las estructuras sociales, a través del proceso de socialización; y las que impulsan el cambio del sistema en toda su complejidad a través de las necesidades de vida y del enfrentarse con el mundo por la inoperancia asistencial del Estado. En la última subyacen las condiciones de transcender de la sumisión a la subversión del orden. Desde esta perspectiva la práctica contiene un potencial político, es agenciadora del cambio social.

La práctica del sujeto no ha de verse aislada de la estructura social, mucho menos la acción orientada al cambio, en tanto que la reproducción de las diversas formas de relación entre el sujeto y la estructura, el sujeto y el poder es una constante del cambio inherente a toda práctica humana, sobre todo por las subsecuentes propensiones de la sociedad a experimentar situaciones de crisis, en las cuales el sujeto según la posibilidad de producir su propia historicidad, logra trascender de lo organizativo a esferas culturales y políticas impulsadas por un complejo nivel de participación y lucha que orienta a estos movimientos.

Lo discursivo media en el proceso subjetivo, en las representaciones simbólicas del poder dominante; de esta manera, los discursos llevan consigo implícita la sumisión al poder, las relaciones sociales operan en parte por la dinámica que el sujeto establece con el mundo objetivo. Para Venegas (2017) es:

> un proceso pasivo por el cual el individuo internaliza el orden socioestructural y lo hace subjetivamente suyo, se somete de alguna forma a él; de manera que las prácticas resultantes de esa sumisión al discurso dominante son, en última instancia, prácticas de reproducción del orden social establecido (p. 26).

En dado caso, la sumisión responde a situaciones de identidad con la estructura social, a los aspectos simbólicos inherentes al lenguaje administrado por el poder, culturalmente reproducido a través de la acción comunicativa establecida en las relaciones sociales estructura-

doras del mundo de vida. Más allá de las prácticas "constreñidas" por la estructura representada por el Estado, la resistencia tiene sentido en el rebelarse, es resolución ante la inconformidad y de ejercicio irresoluto de ruptura, y estas son las aspiraciones del sujeto ontológicamente conocidas en el entramado social latinoamericano en toda su historia.

Una vez en el poder, el sujeto llamado a emanciparse implementa los mecanismos de sumisión y reproducción del orden a través del control social, según plantea Bourdieu (2011), a través de estrategias de reproducción y modos de dominación, de donde emanan también expresiones de resistencia, de no sumisión, que conducen a la lucha por no reproducir las estructuras sociales impuestas por la hegemonía dominante en el poder. Con la idea anterior me refiero al tránsito del movimiento social ahora sujeto en el poder, que surge de las contradicciones para conformar el sujeto otro. Aquel sujeto de la resistencia, agente social que se replantea una lógica de poder alternativa, sujeto de la participación, se constituye como posibilidad que ahora gobierna.

Históricamente, es el sujeto vinculado a la narrativa de la transformación social, identificado con las luchas del campesinado, los movimientos indígenas y el movimiento obrero latinoamericano. El propósito de este trabajo nos lleva al replanteamiento, en primer lugar, del sujeto de la sociología crítica como forma hegemónica del lenguaje que, según Vasilachis (1997), formando parte de una acción comunicativa, contribuye a su reproducción cultural, y de cierta forma a la producción de su significado. En este sentido, según Foucault (1991), "la comunicación es siempre, sin duda, una cierta manera de actuar sobre el otro o los otros. Pero la producción y la circulación de elementos del significado pueden tener como objetivo o como consecuencia ciertos efectos de poder" (p. 75).

Paradigmáticamente, las perspectivas sociológicas estructuralistas y neoestructuralistas en Foucault (1991), fenomenológicas en Berger y Luckmann (2003), y marxistas en Borda (1981) disputan en esencia el significado y la proyección real del sujeto, esta última sin prejuicios teóricos referidos a la función política del investigador y su lugar como

agente de transformación de la sociedad. Corrientes críticas, en un intento por superar el marxismo, le han consignado valor histórico al sujeto mediante ciertos determinismos, al identificar su arraigo cultural con los orígenes ancestrales, en detrimento del mestizaje con el europeo, e incorporando la lucha de la resistencia indígena ante el avance de la conquista española como una forma de delimitar el eurocentrismo del americanismo de principios de siglo XX.

En este devenir del sujeto, este se plantea reconstruir la historia para forjar una nueva identidad nacional de las convulsionadas sociedades latinoamericanas, lo cual ha llevado a una persistente confrontación política, de manifestaciones recientes en la mayoría de los países del continente, que adquiere nuevas formas y significados en el mundo globalizado, y afecta la cohesión social.

En este sentido, González (2002) plantea que se trata de habilitar un tipo de conciencia histórica de manera co-implicada con dos principios de capacidad emancipadora, uno de los cuales tiene que ver con "la disposición a la reintegración de la memoria histórica a partir de un criterio de restauración de lo postergado y deformado en el sistema hegemónico de la racionalización eficiente y productivista" (p. 301). Este sujeto dialéctico e histórico que se diferencia del definido por Touraine plantea presupuestos teóricos que intentan consagrar la liberación y autodeterminación opuestas a la lógica del progreso y el orden civilizatorio moderno.

En estas realidades y perspectivas lo comunitario, lo popular y el sujeto constituyen la tríada política en torno a la cual se edifica la semántica de la identidad del sujeto latinoamericano desde la perspectiva sociológica anteriormente señalada. Para esa perspectiva teórica, la comprensión del sujeto es posible en el contexto histórico de la conquista y la colonización. Igualmente, desde tales preceptos se insiste en resignificar el sujeto ante la crisis de la modernidad y los debates posmodernos que anuncian su muerte como emergencia histórica, reivindicando su lugar ante las promesas históricamente no cumpli-

das, también las luchas para superar los conflictos sociales y la toma del poder como posibilidad.

Estos recientes modelos políticos e ideológicos que emergen ante la crisis de las democracias representativas no han logrado distanciarse de la tradición benefactora y clientelar del Estado moderno que caracterizó la estructura política de esas democracias. Actualmente se repiten las viejas fórmulas de dominación y control social tan cuestionadas por la teoría sociológica crítica y emancipatoria, al consolidar el poder en nombre de lo popular, e irrumpir emergentes pero antidemocráticos. Touraine (2009) señala la existencia de una corriente interpretativa dominante cargada de recuerdos y de intenciones revolucionarias que se ha traducido en rechazo a la democracia, por lo cual afirma que "la revolución no es un camino que conduce a la democracia, como tampoco esta puede ser considerada como el instrumento de una revolución, por las libertades que otorga" (p. 44).

Esta nueva hegemonía justifica la instauración y el predominio de un nuevo orden social basado en la utopía revolucionaria a través de la conformación del sujeto-pueblo, categoría incorporada en los estudios sociológicos en su vertiente crítica y epistemológica, que aparece sentenciando a la razón instrumental y la racionalidad científica. Por ello Borda (1981) aporta el sujeto de y para lo popular, que ha de construir con sus conocimientos del mundo de vida la ciencia del pueblo, para incorporarla, mediante la filosofía espontánea de Gramsci, a la praxis diaria; es decir, el cúmulo cultural y la reproducción simbólica del ser pueblo como rechazo a la racionalidad instrumental moderna. Ontológicamente, lo popular se configura en un espacio sociocultural, escenario del sujeto en intercambio permanente de experiencias y de saberes, es intersubjetividad productora y fuente de conocimiento, en el cual el sujeto, en sus relaciones sociales, contiene una racionalidad y unas representaciones simbólicas de esa realidad presente en la acción dialógica.

Estas consideraciones acerca de la praxis y el quiebre con las tradicionales estructuras de poder permean el pensamiento de manera

decisiva en nuestro continente, e intenta construir proyectos de sociedad que permitan la superación del rezago histórico y el empoderamiento del sujeto. Organización, lucha y emancipación son contribuciones al proceso histórico del sujeto en la consecución del poder. Ese sujeto, una vez en el poder, se institucionaliza, llevando consigo la organización del poder popular con el cual se identifica a la comunidad empoderada.

Para el discurso dominante es poder del pueblo; este sujeto ya no opera a través de la lógica de la emancipación, ni a partir de una praxis derivada del rebelarse, no es sujeto para la resolución de la inconformidad y ruptura con el orden. Y este es el punto central que mencionamos anteriormente como un giro en cuanto al significado que adquiere el sujeto de la acción.

Debido a que la estructura del Estado en conformación, revolucionario ideológicamente, adopta mecanismos simbólicos y culturales de control, el individuo los interioriza haciéndolos subjetivamente suyos. Para Berger y Luckmann (2003), "decir que mi sector de actividad humana se ha institucionalizado ya es decir que ha sido sometido al control social" (p. 73).

Esta situación permite al Estado la formalización de la narrativa del poder a partir de conceptos como pueblo y comunidad. Desde el poder esta narrativa es promotora de una práctica social interesada que tiene la finalidad de reproducir el orden social en un modo relacional, ampliado solo a sectores potenciales de beneficiarios activos que la asumen como elección a sus necesidades. Entonces es una práctica social homogeneizante, en tanto legitimadora, cultural, política y materialmente, de las condiciones que ese orden propicia.

Para Seidmann (2015):

> El eje articulador de este proceso es el significado. Las personas actúan hacia los objetos en función del significado que estos tienen, significados que se construyen en la interacción interpersonal y que son recreados permanente-

> mente en el proceso social. Los significados son los grandes articuladores del proceso social, constituyendo tanto a la sociedad como a las personas (p. 348).

Desde la teoría crítica, los significados están presentes en las mediaciones dialógicas de los sujetos en sus relaciones sociales, de las experiencias y de la intersubjetividad del mundo de vida en la sociología del conocimiento.

Los significados provienen de una red de acciones comunicativas que reproducen el mundo de la vida con el que ellos se conforman, pero también intervienen en la reproducción de la cultura, la sociedad y la personalidad de los individuos. En este ciclo del significado se configura el concepto pueblo al igual que el de sujeto; ambos discurren históricamente en el proyecto emancipador latinoamericano. El pueblo, en tanto comunidad, y el sujeto representan, simbólicamente, significados poderosos de la identidad.

Esto no solo permite dar énfasis al concepto de pueblo en su sentido histórico, también lleva a una función articuladora con lo social, para convertirse en una apropiación lingüística, de conciencia adquirida por las clases desposeídas, e identificadas de acuerdo con su origen y naturaleza con el discurso del poder. Ello explica el reiterado uso en el discurso de la gobernanza, en la cual, paralelamente, opera un proceso de exclusión lingüística, socialmente producido en las clases sociales que no se consideran incluidas en el discurso. Según Donati (2004), "la inclusión indica en cualquier caso una pertenencia, un reconocimiento, un criterio de selección. Por ello, inclusión significa la posibilidad de acceder a un sistema societario cuando se reúnen determinadas características" (p. 13). Para este autor, "el hecho de indicar que se posee una determinada propiedad o cualidad significa trazar una distinción respecto de quien no la posee", y este ha sido la constante del discurso emancipador.

Lo popular se concibe entonces como eje pretendidamente estructurador de la sociedad no sin tensiones. En lo discursivo se afianza con el lenguaje-mensaje presente en dos objetivaciones productos de la acti-

vidad humana, cruciales en la producción de significaciones con campos semánticos o zonas de significado delimitadas lingüísticamente: el sistema educativo y la estructura de poder administrada por el Estado. Ambos establecen una gramática política de poder constructora de identidades y configuradoras de la realidad. "El lenguaje construye entonces enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo" (Schutz y Luckmann, 1973, p. 57); en consecuencia, el lenguaje es capaz de "hacer presente" una diversidad de objetos que se hallan ausentes espacial, temporal y socialmente del "aquí y ahora".

El discurso del poder opera por acumulación de experiencias y significados, tratando de potenciar a los agentes de transformación para la vida, la lucha, la conciencia de clase y la emancipación. En estas ideas, los autores definen la aspiración política del sujeto-poder de reproducir estos ideales a través de un Estado que se reinstitucionaliza en torno a lo popular y lo comunitario, influenciando de esta manera a las relaciones sociales, con la finalidad de consolidar las bases de la participación en el sujeto pueblo o sujeto comunidad; entonces ese símbolo de poder para el común en la vida cotidiana estará representado por la participación popular.

Este auge de la acción comunitaria operada en nuestro continente y estudiada a través de la experiencia venezolana impactó la estructura de poder del Estado democrático, desplazando formas de organización social y esferas de lo público donde el concepto de acción comunitaria, tradicionalmente relacionado con el concepto de ciudadanía y sociedad civil, fue desplazado por lo comunal y la participación popular. Entonces lo comunitario se moviliza en un marco cambiante en nuestras sociedades con un objetivo en común, tratando de responder a través de nuevas formas organizativas y modelos actualizados de gobierno. Úcar (2009) plantea la emergencia de:

> nuevos modelos de gobierno en red —la llamada *gobernance* o gobernanza—, las políticas de proximidad y la ampliación de los actores participantes, tanto

> en la toma de decisiones políticas como en la propia acción, actúan, sin duda, a favor de la reconstrucción o reforzamiento de los vínculos y las relaciones dentro de las comunidades (p. 5).

Todo lo anterior ocurre ante el quiebre de representatividad del Estado que, de acuerdo con Quijada y Seller (2012), ha de dar paso a una democracia más deliberativa, participativa y directa, minimizando el consenso parlamentario y partidista; es decir: la aritmética parlamentaria necesaria en democracia. La creencia de hacer directa y más participativa la acción comunitaria contribuye a gobernanzas basadas en el autoritarismo, como ha quedado demostrado en nuestro continente. En este sentido, compartimos el concepto del Estado social relacional definido por Donati (2004):

> Que hace realidad una ciudadanía compleja que funciona a través de la revalorización del principio de relacionalidad aplicado al ámbito de las políticas sociales, en donde las políticas sociales no se entienden como políticas sectoriales para pobres y menesterosos, sino como una forma general de acción reflexiva de la sociedad respecto a sí misma, en términos de producción y distribución de todos los "bienes" sociales (en sentido amplio).

Para Úcar (2009), es el Estado, junto con los diversos agentes sociales, el configurador del sistema político social de bienestar, al asumir el la representación de:

> la acción comunitaria y las diferentes estrategias metodológicas que la integran como, entre otras, la animación sociocultural y el desarrollo comunitario, pueden desarrollar un importante papel, tanto pedagógico como instrumental, en la potenciación, facilitación, configuración, desarrollo y mantenimiento de estas nuevas dinámicas sociopolíticas (p. 6).

3. La intervención social a través de la investigación-acción y su irrupción en el escenario educativo

En este contexto, el aparato educativo establece su función de acuerdo con los fundamentos teóricos, epistemológicos y filosóficos, que desde concepciones diversas, intentan a través de sus conceptos, contribuir a la reproducción del orden social como agencia promotora de la participación e impulsora del cambio social. La reconfiguración del poder tiene en lo educativo su dispositivo más importante. Impera desde lo curricular la exigencia ideológica de un sujeto transformador de la realidad. Esta exigencia implica la formación político-ideológica para la participación y la creación de una cultura entendida como totalidad de significados compartidos para la producción de sentidos, que contribuyan, sociopolíticamente a mantener las relaciones de poder a través de la comunicación, el currículo educativo y la formación ideológica a través del texto crítico emancipador.

Lo anterior lleva a desplazar la concepción técnica y científica en los contenidos curriculares de la educación, emplazada por los fundamentos críticos a la racionalidad científica, al reduccionismo epistemológico del positivismo, a la concepción empírica del conocimiento y a la metodología científica orientada hacia la predicción. Para tales despropósitos, la teoría curricular asume los aportes de la sociología del conocimiento provenientes de la teoría de Habermas (1968) en la crítica a la racionalidad científica.

En este orden, Habermas (1968) cuestiona la objetividad del conocimiento, de acuerdo con:

> naturalmente el sentido de tales pronósticos, es decir, su aplicabilidad técnica, solo se da a partir de las reglas, según las cuales se aplican las teorías a la realidad. En la observación controlada, que con frecuencia tiene forma de experimento, el empirismo quisiera defender la apariencia objetivista (p. 68).

En los ámbitos académicos se promueve la enseñanza de la metodología de la investigación-acción, vinculada a los escenarios socioculturales, para cuyo interés lleva consigo el cambio, desde la sociología y la epistemología críticas al positivismo. La crítica habermasiana no solo plantea esto, también formula cuestionamientos a la tradición hermenéutica, aun cuando reconoce que el conocimiento surge de un marco distinto, para justificar la adopción de una acción social activa en tanto emancipadora centrada en el sujeto.

Señalan estos círculos académicos, por ejemplo, que si la observación en las ciencias empíricas lleva a los hechos mismos, para las ciencias interpretativas lo es la interpretación del texto, y subrayan que "parece como si el intérprete de los textos pudiera trasladarse al horizonte del mundo o del idioma, desde el cual el texto heredado de la tradición, que se pretende interpretar, comunica ya sin más su sentido" (Habermas, 1968, p. 69). Para ello construye la definición del interés práctico, al considerar que "la investigación hermenéutica de la realidad solo es posible bajo el interés determinante de conservar y ampliar la intersubjetividad en la comprensión orientadora de posibles acciones" El escenario de las posibles acciones, la comprensión del sentido de los que obran en el contexto de la autocomprensión de la tradición, es el interés que denomina interés práctico.

La investigación-acción influenciada por este interés habermasiano contiene una vocación práctica orientada hacia la resolución de problemas, no solamente locales o delimitados espacialmente, es práctica emancipadora capaz de trastocar el orden social durante el proceso de transformación, lo cual configura un sentido implícito de sujeto en investigación basado en la acción-participación y desplaza los mecanismos inherentes a la comprensión e interpretación por considerarlos métodos de análisis basados en un idealismo contemplativo donde escasea la actividad práctica del sujeto en su relación con el mundo.

La investigación-acción es una praxis comprometida, un interés constitutivo del saber interesado en la emancipación, lo cual es inherente al accionar político; es una metodología militante y com-

prometida presente en los ámbitos académicos e institucionales. La investigación-acción se convierte en un contenido curricular y metodológico legitimador del sujeto-poder y opera como reproductora del orden social y mecanismo que aspira a fortalecer el conjunto social mediante la participación, como veremos más adelante.

La diversidad de concepciones acerca de la investigación-acción problematiza la posibilidad de concebir la intervención social desde ámbitos académicos de manera unívoca, lo cual reclama horizontes epistemológicos interpretativos de la acción y una formación en investigación que profundice en los fundamentos epistemológicos de la comprensión del mundo de la vida previo a cualquier acción dirigida a la acción, en el entendido de una teleología del cambio.

Esta multiplicidad de perspectivas metodológicas y epistemológicas derivadas de los paradigmas de las ciencias sociales nos sitúa frente a posturas críticas que propagan la idea de que las metodológicas naturalistas, tradicionalmente utilizadas por la antropología social, la etnografía, el interaccionismo simbólico y los estudios etnológicos, son carentes de una acción social que pueda metodológicamente contribuir a la transformación. Considero sesgado el uso de la metodología de la acción en las propuestas de intervención social como única alternativa en los procesos de transformación de la sociedad.

La reflexión epistemológica de la investigación-acción delineada en este trabajo se interesa por develar el sentido de la participación como eje político e ideológico de las experiencias transformadoras, sobre todo en contextos en los cuales se aplica estratégicamente, solapando el interés político de sus objetivos. Esta situación nos interroga acerca de ciertos cuestionamientos éticos implícitos en la investigación social, al establecimiento de los límites de la acción, de acuerdo con medios y fines, al concepto del consenso e incluso qué se transforma y para qué.

Más allá de lo académico, estas interrogantes tienen implicaciones curriculares e ideológicas debido al interés que privilegia una metodología de la acción comprometida en la consolidación del poder. De acuerdo con lo anterior,

> cuando se define el ejercicio del poder como un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se caracterizan estas acciones por el gobierno de hombres por otros hombres [en el más amplio sentido del término] se incluye un elemento importante: la libertad. El poder se ejerce solo sobre sujetos libres, y solamente en la medida en que ellos son libres (Foucault, 1991, p. 87).

la investigación-acción, pero también a las contradicciones de su uso debido a la hegemonía metodológica impuesta en los procesos de intervención social delineada por un Estado que penetra todos los ámbitos de la vida en sociedad, sumando identidades para la acumulación del poder. Sin embargo, para Foucault (1991) "No existe relación de poder (...) cuando el hombre está encadenado, no es una relación de poder, en este caso se trata de una relación física de represión" (p. 67).

El propósito de la estrategia de intervención mediante la investigación-acción derivada de la exigencia política desde y para el poder se constituye en una metodología que invisibiliza las condiciones objetivas del sujeto-pueblo; para esta concepción, la prioridad no es la reflexión sino la acción por motivaciones ideológicas implícitas.

> Más allá de la re-significación o la reparación terapéutica, [*sic*] que demanda que la estrategia de intervención desarrolle procesos formativos para la reivindicación de los derechos en el espacio público, el ejercicio de control individuo-estructura y la publicidad de la reflexión crítica permitirá a los sujetos, desde sus mundos de vida, impactar en el sistema (Muñoz Arce, 2014, p. 49).

Úcar (2009) señala que el término acción comunitaria, está vinculado a:

> situaciones y actuaciones que, entre muchos otros elementos, se refieren a espacios y territorios; a profesiones y profesionales; a términos y conceptos; a ámbitos y a disciplinas; a proyectos, actividades e intervenciones; a individuos, grupos y colectividades; a asociaciones, entidades y organizaciones y, por último, a estrategias, técnicas y metodologías (p. 7).

La investigación-acción vinculada a la comunidad es promotora de la acción social, partiendo del objetivo común de promover, fomentar, o generar la participación activa a través del desarrollo comunitario. Para Melero Aguilar y Fleitas Ruíz (2015):

> esta nueva línea de acción se centró desde sus inicios en involucrar a la población como protagonista del cambio social, combinando la acción con el conocimiento, y planteando el concepto de práctica como una postura político-ideológica que permite descubrir la realidad y transformarla (p. 206).

En el párrafo anterior se muestra cómo lo comunitario y la acción social están sujetos a la diversidad de perspectivas teóricas que derivan en prácticas investigativas diferentes, lo cual posibilita en la práctica la aparición de ciertos extravíos metodológicos. En las opciones elegidas por el investigador nos encontramos el procedimiento de intervención asumido como metodología, la acción inherente a la investigación, traducida en actividad asistencial y al conocimiento producto de la reflexión, sin relación con las discusiones epistemológicas. Por omisión o desconocimiento se limitan los alcances, tanto en la producción de conocimiento como en la acción para el cambio.

De estas consideraciones Alberich (2007) destaca que:

> existen muchas definiciones y diferentes "escuelas" y denominaciones en la actualidad. Se puede definir como un método de estudio y acción que busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar (p. 6).

En vista de lo anterior, los procesos de vinculación de la comunidad con el aparato de poder suceden dependiendo de ciertas etapas de desarrollo organizativo de la sociedad y la consolidación del poder en ese orden social.

Contenida en la acción, aparecen las posibilidades de resolución de los problemas cotidianos; es decir, la mejora de la situación colec-

tiva. En el sentido radical de Marcuse, es una acción propiciada por un sujeto de la transformación que debe avanzar hacia formas de organización más complejas, es la acción como exigencia de lucha. Para el autor, se

> pretende extraer de los análisis existenciales de Heidegger implicaciones que puedan vincularse con la teoría marxista de la revolución. Considera que en el pensamiento de Heidegger y en el de Marx pueden encontrarse los fundamentos teóricos que impulsen una acción radical capaz de romper con la situación actual y alcanzar, así, una existencia auténtica tanto en la esfera individual como en la social (Hernández y Marzán, 2013, p. 67).

Esta acción plantea la radicalización con fines políticos e ideológicos de la teoría social del conocimiento, cuya influencia crítica transformadora se constituye en fundamento para el establecimiento de una nueva estructura de poder. En el caso estudiado, propiciada por un sujeto en el poder que políticamente se plantea nuevos mecanismos de vinculación con el sujeto pueblo a través de códigos de inclusión social, en un proceso mediante el cual "la titularidad" planteada por Donati (2004) en el marco del Estado de bienestar se establece a través de beneficios otorgados a los poseedores del derecho institucionalizado por la organización comunal controlada por el Estado, no para que todos puedan participar de los recursos sociales sobre la base de una estructura generalizada de igualdad de acceso a dichos beneficios.

Es una inclusión planificada a los efectos de que concurran a los beneficios solo quienes se identifican con la estructura de poder y la concepción política de la gobernanza. Según el autor, el Estado funciona como una institución de la arbitrariedad cuando los criterios de inclusión responden al interés político de reproducción de ese orden para el mantenimiento en el poder.

En este contexto se institucionalizan también los procesos de intervención social mediados por la metodología de la investigación-acción en su vertiente más radical, que se establece como mecanismo

de apoyo al conocimiento de la comunidad de sus propios problemas y de plantear sus soluciones en una relación de co-dependencia con esa estructura de poder, cuyos beneficios canjea por solidaridades e identidades para con el proyecto político de sociedad. Como metodología de la intervención social asume el compromiso y responsabilidad, no solo con la comunidad, sino también con las instituciones conformantes de ese poder.

Las implicaciones subsiguientes radican en que los presupuestos epistemológicos del sujeto transformador, ahora desde el poder, son concebidos como proceso garante de la reproducción de las condiciones sociales necesarias para "el asistencialismo" del Estado benefactor en este concepto relacional y de vinculaciones, proceso mediante el cual la comunidad establece nuevas relaciones de dependencia con el Estado, y la investigación-acción queda reducida a un activismo, y su impacto social circunscrito a operar territorialmente en el lugar de la convivencia de esas relaciones institucionalizadas por el Estado, por lo que escasea la reflexión durante la implementación metodológica y producciones del conocimiento de lo social.

Estos elementos relacionados de manera compleja forman parte de ese constructo borroso que denominamos comunidad. La versatilidad y la polisemia de un concepto tan borroso e impreciso como el de comunidad nos llevan a diferentes perspectivas de lo comunitario con sus diversos significados. También diversos son los sentidos de la acción de un sujeto predestinado por su trascendencia y las circunstancias, sea cual fuere el origen de las contradicciones sociales, a ser sujeto a rebelarse contra el poder, de ser en el mundo superando la precariedad de la vida en la modernidad.

Señalan Hernández y Marzán (2013) que, tras el fracaso revolucionario de la posguerra, Marcuse plantea la necesidad de vincular la fenomenología con la postura de la facticidad de Heidegger, cuya aspiración es fundamentar las bases de una teoría para la transformación de la sociedad. Para ello apela a la crítica del idealismo del sujeto trascendental e incorpora el sujeto transformador de la realidad en

una metodología cuya dialéctica establece la necesidad de relación pensamiento-acción.

Para Hernández Marzán (2013),

> el método dialéctico y el fenomenológico tendrían que corregirse mutuamente. La fenomenología aspira a alcanzar la cosa misma, a traerla ante la vista, pero al tratar de captar lo atemporal y eterno, las esencias, se ofusca ante el cambio y las concreciones históricas (p. 65).

En términos generales, la dialéctica de Marcuse plantea la incorporación de lo fenomenológico a partir de la crítica al "epojé" fenomenológico de Husserl, por considerar que enmascara ciertas presunciones positivistas, al despojar de facticidad a la "cosa misma", a los "hechos de conciencia", por lo que deduce que la fenomenología carezca de significación crítica.

Las discusiones filosóficas de la fenomenología en autores como Scheler, Reinach o Heidegger y, por otro lado, Horkheimer, Adorno y Marcuse, intentan epistemológicamente pasar de la conciencia del sujeto trascendental en la producción del conocimiento sobre sí mismo, a un sujeto que se reconozca producto de su existencia en la realidad, de ser en el mundo, a los argumentos relacionados con un lugar más activo del sujeto.

Cuando nos referimos a la comunidad en el sentido fenomenológico, estamos planteándolo desde una perspectiva posible de conocimiento del mundo de vida de la cotidianidad. Ello implica recurrir metodológicamente al estudio de la acción y al interés práctico que provee esta última, mediante el reconocimiento del "acervo de las experiencias previas, tanto de mis propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes" (Schutz y Luckmann, 1973, p. 37), de tal manera que esos proyectos que son objetivados en la vida cotidiana por los sujetos entren en correspondencia con la motivación pragmática de la acción, que, siendo una acción motivada

individualmente, se transforma en un proyecto en común que identifica a los sujetos, y esto es en esencia el principio de la acción.

Úcar (2009) plantea que:

> Es cierto que no todos estos conceptos y metodologías se refieren o se focalizan exactamente en lo mismo, pero todos ellos tienen en común que se refieren a acciones que se desarrollan en la comunidad, que asignan un papel en función de cada concepto, más o menos protagonista a los miembros de dicha comunidad y que todos se dirigen, por un medio u otro, a la mejora de la calidad de vida comunitaria (p. 8).

Debido a que la investigación es acción, de la acción y para la acción, metodología que aspira un cambio en las realidades a partir de ser sujeto-objeto de conocimiento objeto en sus relaciones con el mundo y sujeto transformador, es propicio incorporar el sentido de lo fenomenológico como alternativa de resignificar la subjetividad de la acción social a investigar, cuyos sesgos provenientes de las concepciones radicales en la metodología de la intervención social como fuente del conocimiento se producen por el interés de la acción en sí misma y, como vimos anteriormente, es mediadora de una acción legitimadora del Estado benefactor que promociona la institucionalidad de lo comunitario con motivaciones pragmáticas.

Es una institucionalización con propósitos bien definidos destinados a ejercer el control social. Para Berger y Luckmann (2003):

> Es imposible comprender adecuadamente qué es una institución, si no se comprende el proceso histórico en que se produjo. Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada (p. 74).

En este sentido, la dinámica de la participación en investigación-acción debe ampliarse a horizontes donde lo fenomenológico se tra-

duzca en posibilidad de conocimiento a partir de la intersubjetividad planteada desde la diferencia, representada en las siguientes ideas de Berger y Luckmann (2003):

> también sé, por supuesto, que los otros tienen de este mundo una perspectiva que no es idéntica a la mía. Mi "aquí" es su "allí", mi "ahora" no se superpone del todo con el de ellos. Mis proyectos difieren y hasta pueden entrar en conflicto con los de ellos. A pesar de eso, sé que vivo con ellos en un mundo que nos es común (p. 39).

Este presupuesto marca las presentes reflexiones y discusiones, por manifestar que las insuficiencias técnicas, metódicas e instrumentales utilizados durante la investigación-acción como medio para conocer el objeto de estudio representado en la acción social, llámese sujeto o comunidad, están relacionadas con una carencia epistemológica en los fundamentos de la acción que conduce a una errónea implementación metodológica. Epistemológicamente, es importante para el investigador la forma que asume la interacción social, sobre todo cuando ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación "cara a cara" (Berger y Luckmann, 2003); todo ello reconociendo el carácter temporal-espacial de la vida cotidiana y de la diferencia con el otro.

Suscribiendo a los autores, se trata de reconocer la estructura de la historicidad de la vida cotidiana, por considerar que las subjetividades contienen secuencias de hechos en el tiempo, agendas con sus coordenadas temporales que configuran una biografía total. El investigador ha de ubicarse dentro de esas coordenadas establecidas por esta estructura temporal; entonces el sujeto que investiga aprehende tanto la agenda diaria de los sujetos en acción como la biografía total conformada por los hechos que sirven de marco histórico o referente a esas biografías particulares.

Conclusiones

Resulta evidente que los propósitos ideológicos de la metodología de la investigación-acción en contextos políticos presurosos de una acción transformadora terminan por legitimar ciertas formas de control social, distorsionando su utilidad y, en consecuencia, los alcances en la búsqueda de la transformación de la sociedad, al someterla a un quehacer sin reflexión y a una acción pragmática sin contenido.

Epistemológicamente, las implicaciones en el estudio crítico de la fenomenología de Husserl a partir de Heidegger y, posteriormente, las aportaciones de Marcuse en este sentido, nos llevan al origen de la investigación comprometida ideológicamente, sobre todo en el caso de Marcuse, porque se configura una impronta metodológica de la investigación-acción de la cual emerge la relación sujeto emancipador-investigación, con implicaciones políticas cuestionadas.

En un debate no concluido, aparece la ética de la investigación-acción, el sujeto emancipador que, una vez en el poder, sustrae de la acción el carácter del rebelarse, de la transformación y del pensamiento crítico que propicia esa acción. Por tal motivo, el objetivo de la intervención social retorna a la restauración y el asistencialismo.

También se reivindican el pensamiento de Schutz y Luckmann (1973) y las contribuciones del método fenomenológico como fundamento al conocimiento de la vida cotidiana, pero no como método puramente descriptivo, sino como herramienta de reflexión que posibilite la comprensión (*Verstehen*) de las estructuras sociales que rigen el mundo de la vida cotidiana, incorporando la búsqueda del entendimiento de Heidegger, citado en Habermas (1993), cuyo significado se relaciona con el pensar en lo mismo acerca de las situaciones y, en caso de opiniones encontradas, fijar acuerdos para superar el disenso. Se trata de superar, en la conformación de la acción, las formas desvirtuadas del entendimiento, el malentendido y la incomprensión, lo que es vital para los procesos de participación social.

En cuanto al contexto como marco de estas reflexiones, estas se apoyaron en Bourdieu (2011), por cuanto él señala, en el marco de las interpretaciones y los aportes de la epistemología, que el conocimiento no está aislado de los procesos históricos.

Éticamente, el investigador, además del ejercicio obligado de la autointerpretación de sus propias prácticas, ha de tomar en cuenta el oficio de investigar en dinámicas articuladas a los dispositivos de poder, en vista de que dichos procesos pueden llevar a formas de legitimación del pensamiento hegemónico propiciado desde el poder y para el poder. En consecuencia, las producciones científicas y las prácticas de investigación promotoras de la intervención social, con fines de legitimar y reproducir el orden social, se nos presentan como oportunidad para el debate crítico y posibilidad de reconceptualizar la noción de investigación-acción.

Por ello, el oficio del investigador, además del ejercicio obligado de autointerpretación de sus propias prácticas, ha de tomar en cuenta las dinámicas sociales articuladas a las formas de poder, en vista de que dichos conocimientos representan producciones de las formas de pensamiento que median entre la teoría y la práctica en la constitución de los cambios históricos de la humanidad. En consecuencia, las producciones científicas y esas prácticas de investigación amparadas por metodologías promotoras de una intervención social con fines legitimadores y reproductores de un orden social establecido se nos presentan como una oportunidad única para ampliar el debate crítico y para profundizar en las posibles reconceptualizaciones de las nociones de investigación en el campo de las investigaciones cualitativas.

El argumento central de la propuesta de intervención social ha de considerar las distorsiones que han hecho de la investigación-acción un mecanismo productor, muy particular, de sentido del orden social, extrayéndole epistemológicamente el carácter revelador de la experiencia humana como expresión de las contradicciones en la práctica cotidiana, de la acción social que, por su naturaleza, plantea la no sumisión en su relación con las estructura de poder.

En este intento se plantea la necesidad de resignificar epistemológicamente la investigación-acción, considerando los aportes de las epistemologías interpretativas, en cuyos sistemas se plantea una solución adecuada a los problemas metodológicos de las ciencias humanas que solo podría hallarse en una descripción precisa de la peculiar constitución humana del "objeto de estudio" de esas ciencias.

El análisis fenomenológico como requisito de investigación-acción plantea la posibilidad de reconocer en el mundo de vida los mecanismos configuradores de la comunidad y a su vez estrategias más precisas para la intervención social. En la comunidad se pueden apreciar objetivaciones expresadas subjetivamente. El mundo de vida se experimenta de acuerdo con

> una realidad que modificamos mediante nuestros actos y que, por otro lado, modifica nuestras acciones. En otras palabras, puede decirse que, en definitiva, nuestra actitud natural de la vida cotidiana está determinada totalmente por un motivo pragmático (Schutz y Luckmann, 1973, p. 28).

Pero este motivo pragmático no ha de entenderse como un sentido de la acción, sin correspondencia con los mecanismos interpretativos presentes en toda reflexión que nos permiten ordenar los significados provenientes de las objetivaciones de la realidad como un paso para conocer las intersubjetividades presentes en el mundo de la vida.

Bibliografía

Alberich, T. (2007), "Investigación-acción participativa y mapas sociales", *Investigación-Acción Participativa y Mapas Sociales*, Madrid, pp. 1-27.

Berger, P. y T. Luckmann (2003), *La construcción social de la realidad,* Buenos Aires, Amorrortu.

Bizberg, I. (1989), "Individuo, identidad y sujeto", *Estudios Sociológicos*, pp. 485-518.

Borda, F. (1981), *Investigación participativa y praxis rural. Nuevos conceptos en educación y desarrollo comunal*, Mosca Azul Editores.

Bourdieu, P. (2011), *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo xxi.

Capdevielle Doyle, M. M. y C. Weckesser (2006), "Hoja de ruta: Estrategias metodológicas y técnicas para la construcción del objeto", en *x Jornadas Nacionales de Investigadores en Comunicación Una década para re-pensar los intercambios,* San Juan, Córdoba, Argentina. Disponible en: redcomunicacion.org/wp-content/uploads/2017/09/2006cacapdevielle.pdf. Consultado: 7 de abril de 2019.

Delamaza, G. (2011), "Espacio público y participación ciudadana en la gestión pública en Chile: límites y posibilidades", *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, pp. 45-47. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v10n30/art03.pdf. Consultado: 2 de enero de 2018.

Donati, P. (2004), "Nuevas políticas sociales y Estado social relacional", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, pp. 9-47. Disponible en: ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_108_031168422377814.pdf. Consultado: 15 de abril de 2019.

Foucault, M. (1991), *El sujeto y el poder*, Bogotá, Carpe Diem Ediciones.

González, P. (2013), "Capitalismo corporativo y ciencias sociales", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, pp. 23-42.

González S. J. A. (2002), "La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt como proyecto histórico de racionalidad revolucionaria", *Revista de Filosofía*, pp. 287-303.

Habermas, J. (1968), *Conocimiento e interés,* Madrid, Taurus.

——— (1993), *El discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus.

——— (1999), *Teoría de la acción comunicativa*, vii, Madrid, Taurus.

——— y C. Marzán (2013), "La recepción de la fenomenología en la teoría crítica", *Laguna*, pp. 57-76.

Izarra, W. (2004), *Para comprender la Revolución Bolivariana*, Caracas, Ediciones Presidencia de la República.

Melero Aguilar, N. y R. Fleitas Ruíz (2015), "La investigación-acción participativa en procesos de desarrollo comunitario: Una experiencia de cooperación interuniversitaria en el barrio de Jesús María, La Habana Vieja (Cuba)", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, pp. 203-228.

Moliner, O. y L. A. St-Vincent (2014), "Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción, en el marco de la escuela intercultural inclusiva", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), septiembre, pp. 49-68. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4994246.pdf. Consultado: 7 de abril de 2019.

Muñoz Arce, G. (2014), "Intervención social y la construcción epistemológica de la ciudadanía en Chile", *Revista de Investigaciones en Intervención Social. Trabajo Social Global*, 4(49), pp. 36-57.

Pleyers, G. (2006), "En la búsqueda de actores y desafíos societales. La sociología de Alain Touraine", *Red de Revistas Científicas de América Latina y del Caribe*, pp. 773-756.

Quijada, M. P. y E. P. Seller (2012), "Presentación del monográfico la participación como garantía de derecho de ciudadanía: dilemas, retos y escenarios", *Cuadernos de Trabajo Social,* vol 2, pp. 289-296.

Sader, E. (2013), "El estado de las ciencias sociales: Crítica y emancipación", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, pp. 12-21.

Schutz, A. y T. Luckmann (1973), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.

Seidmann, S. (2015), "Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva", *Cuadernos de Pesquisa*, 156, pp. 344-357.

Touraine, A. (2009), *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo xxi*, Barcelona, Paidós.

Úcar, X. (2009), *La comunidad como elección: Teoría y práctica*, Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: https://ddd.uab.cat/record/54267. Consultado: 15 de abril de 2019.

Vasilachis, I. (1997), "El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría", *Estudios Sociológicos*, xv(43). Disponible en: https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/874/0.

Consultado: 7 de abril de 2019.

Venegas, M. (2017), "Devenir sujeto. Una aproximación sociológica", *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, pp. 13-36.

Zemelman, H. (2010), "Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible", *Polis, Revista Latinoamericana*. Disponible en: http://www.redalyc.org/articu. Consultado: 12 de enero de 2019.

La Tierra es plana
Reflexiones sobre Epistemología

Ulises Alejandro Sánchez Origel[1]

Resumen

El conocimiento se concibe regularmente como una serie articulada de consideraciones que poseen una certeza adquirida principalmente por una validación sistemática que se adecua a la realidad objetiva. Un criterio de validación frecuente para esta manera de concebir el conocimiento radica en su efecto sobre el entorno y el apoyo a los quehaceres humanos; es decir, su traducción en avances tecnológicos destinados a acrecentar el poder de adaptación de la raza humana.

La epistemología es la rama de la filosofía que reflexiona sobre el conocimiento, su generación y validez. El presente ensayo pretende proponer algunas reflexiones que consideran la noción de juego de lenguaje de Wittgenstein como una alternativa para orientar la labor epistemológica.

Palabras clave: conocimiento, certeza, juego de lenguaje, práctica convencional, forma de vida

Introducción

Las comunidades humanas de todos los tiempos han fundamentado su supervivencia y adaptación en el conocimiento que pudieron adqui-

1 Responsable de Orientación Educativa de la Universidad Marista de Guadalajara.

rir de un entorno que les planteaba retos. Como cualquier otra especie viva en el planeta, el género humano puso en juego sus recursos para adaptarse, presentando características inéditas en el proceso evolutivo general que dieron pie a de habilidades tales como el caminar erguido y el uso de las extremidades superiores destinadas a manipular objetos. Así se generaron comportamientos adaptativos más eficientes y se subsanaron las desventajas propias de la biología humana en cuanto a fuerza física, agilidad motriz o agudeza perceptual. Apareció el uso de herramientas y la división del trabajo, vías regias para la consecución de objetivos adaptativos y que paulatinamente le dieron al ser humano el dominio y prevalencia sobre las demás especies.

Al amparo de estas condiciones, la especie humana generó comportamiento cada vez más sofisticado: apareció el uso de las palabras y la posibilidad de transmitir el conocimiento no solamente de persona a persona, sino también de generación en generación, y pudo establecerse un patrimonio cultural comunitario que ha dado paso a la civilización. Así, el ser humano transitó de ser una criatura que competía por la supervivencia y padecía la hostilidad de su entorno, a ser un agente transformador del propio entorno para adaptarlo a sus necesidades. Dejó de correr para encontrar alimento y se estableció en lugares donde su comida crecía en el campo gracias al desarrollo de la agricultura y la domesticación de animales. Con la construcción pudo tener refugios que lo protegieran de las inclemencias del ambiente y de predadores. Más tarde los asentamientos se transformaron en urbes que no solamente garantizaban a los ciudadanos la protección y el acceso a servicios básicos, sino también fueron generando la aparición de innovaciones inusitadas y avances.

Las décadas recientes de la historia humana se han caracterizado por el incremento exponencial en la aparición de avances tecnológicos, frutos todos del conocimiento humano, que contiene hasta la actualidad los aportes de personas de todas las épocas. Una metáfora representativa de este proceso es el crecimiento de un árbol milenario: comienza siendo un pequeño brote, poco a poco crece en todas

direcciones y su raíz va siendo cada vez más profunda. Conforme pasa el tiempo, crece más y abarca más espacio, siempre fundamentado en sus etapas anteriores. Si se corta su tronco, puede verse las marcas redondas de sus etapas previas. Sin lo previo no sería posible lo subsecuente. Sin embargo, el crecimiento del árbol no siempre es lineal y armónico; con frecuencia tiene roturas, adecuaciones al terreno, ramas más fuertes que otras, brotes que florecen y otros que se secan.

Esta misma dinámica se refleja en el conocimiento, patrimonio de la humanidad, y ha sido resaltada por Thomas Kuhn (1971) en su obra *La estructura de las revoluciones científicas*, donde se da cuenta de cómo el avance del conocimiento, en especial del conocimiento científico, no ha seguido una progresión lineal, sino se presentan rupturas y cambios radicales, y es afectado por variables histórico-sociales que permiten otros enfoques, aunque los conocimientos previos sigan teniendo alguna relevancia. De esta manera, el enfoque mecánico de Newton es sustituido por el enfoque de la relatividad de Einstein, sin que todas las aportaciones de Newton sean descartadas, pero ya sin que los estudios en Física moderna se amparen en el enfoque newtoniano. Russell (1973) describe la ciencia así:

> La ciencia es un intento para descubrir, por medio de la observación y el razonamiento basado en la observación, los hechos particulares acerca del mundo primero, luego las leyes que conectan los hechos entre sí, y que (en casos afortunados) hacen posible predecir los acaeceres futuros. Relacionada con el aspecto teórico de la ciencia, está su técnica, que utiliza el saber científico para producir comodidades y lujos que eran imposibles o al menos mucho más costosos, en la era precientífica. Es el último aspecto el que da gran importancia a la ciencia aún para aquellos que no son científicos.

Aquí se destacan elementos que indudablemente pertenecen al quehacer científico, tales como la observación sistemática, el razonamiento humano, la predictibilidad de los acontecimientos y las facilidades que obtiene el ser humano común gracias a los avances tecnológicos

derivados de la ciencia; sin embargo, no aparecen otras variables de la vida humana, como los procesos histórico-sociales, las interacciones humanas y sus sentidos convencionales. Entonces, se sugiere el perfil de una ciencia que se vive ajena al resto de los procesos humanos, una ciencia de pureza lógica y adecuación perfecta a los hechos, capaz de sustraer las leyes que rigen la realidad, tal vez perdiendo de vista la presencia de un enfoque derivado de convencionalidades y metáforas (Turbayne, 1974).

El enfoque que fundamenta a las diversas teorías científicas, e incluso a otro tipo de conocimientos, es resaltado por Kuhn (1971) con el concepto de paradigma. Un paradigma se compone de presupuestos filosóficos compartidos por una comunidad humana en un tiempo determinado y en los que influyen la presencia de diversas prácticas convencionales, es decir, un paradigma es el resultado de prácticas convencionales conectadas unas con otras y en ese sentido se vincula con la noción de juego de lenguaje (Wittgenstein, 1988). Aquí se relaciona en cierta medida el concepto de paradigma con la noción de juego de lenguaje y es desde esta perspectiva que se pretende plantear el presente ensayo, en el sentido de resaltar cómo los juegos de lenguaje confeccionan paradigmas y ellos determinan el avance del conocimiento, y cómo es que estos son condicionados por prácticas convencionales comunitarias.

La concepción de lenguaje que se ha venido manejando hasta nuestros días se fundamenta en una percepción metafísica de la realidad; es decir, una realidad que se divide en dos principios: la manifestación física tangible y la esencia metafísica inefable. Este punto de vista sigue siendo la concepción predominante en la cultura occidental y se ha instaurado en la vida cotidiana, en la vida académica y en los esfuerzos por desarrollar el conocimiento, incluyendo la ciencia. La perspectiva metafísica destaca que la esencia de las cosas es más importante que las cosas mismas; es decir, la realidad es una realidad dualista en la que, por un lado, están las cosas y por otro lado, la esencia de las cosas. Aplicado este esquema a la realidad humana, por un

lado está el cuerpo y por otro la mente, que, por supuesto trasciende al cuerpo y es más importante que este. Dicha mente no solo es la protagonista de las decisiones reflejadas en el comportamiento visible del cuerpo, sino también posee todo un mundo de ideas que conforman un mundo alternativo al mundo tangible (Ryle, 2005). Desde esta lógica, el lenguaje se visualiza como un mero código necesario para la expresión de esas ideas preexistentes en los mundos mentales de cada persona y para establecer la comunicación entre las mentes humanas, por lo que lo más importante del lenguaje son las palabras. Por lo mismo, la lógica formal hasta nuestros días se fundamenta en proposiciones (que son frases compuestas por palabras) y en su valor de verdad o falsedad que constituye (al menos eso se supone) el germen del conocimiento.

En cambio, la perspectiva de Wittgenstein (1988) genera otro enfoque en el que el lenguaje es práctica comunitaria antes que palabras; lo importante son los actos derivados de las prácticas convencionales y no las frases o los planteamientos lógicos designados con un valor de verdad. La función de las palabras se ubica en su uso, ellas son parte de la práctica del juego de lenguaje y, por lo tanto, carece de sentido buscar significados o relaciones ostensivas entre ellas y los objetos. Con una perspectiva de esta naturaleza se abrió la posibilidad de descubrir que muchos de los problemas planteados en la filosofía tradicional, tales como preguntar "¿qué es el conocimiento?" se pueden distinguir como falsos problemas. Esta ha sido la dinámica de la filosofía durante muchos siglos: plantear problemas que tienen que ver más con las confusiones y errores categoriales (Ryle, 2005) generados por el uso de las palabras que con investigaciones genuinas.

En las décadas más recientes, el conocimiento científico parece haber caído en un descrédito importante al difundirse cuestionamientos constantes a sus criterios, y a la presencia de paradigmas alternativos que desafían su preeminencia en la generación de conocimiento, por lo que se hizo evidente una contradicción entre la ciencia positivista que desdeñaba cualquier afirmación que no tuviera sus-

tento en su método, y los nuevos paradigmas, que incluyen factores sociales y se abocan a cuestionar lo establecido, más que a generar un cuerpo de conocimientos científicos sólido, lo que parece promover un relativismo a ultranza en los ambientes académicos donde hechos y evidencias ya no tienen el mismo peso para validar las teorías. En la lógica de Kuhn (1971), los tiempos actuales han mostrado una tendencia que incluso raya en la perspectiva de pensamiento mágico, en la que el rigor científico deja de tener sentido y la realidad se ha vuelto dependiente del punto de vista individual. Paradigmas como los del *constructo social* han comenzado a tener una aceptación radical. Un ejemplo legendario de esta condición actual se presentó en el famoso escándalo Sokal (Pallares, 2006), acontecido en la esfera académica estadounidense en 1996, en el que el profesor Alan Sokal, físico-matemático de ascendencia húngara, puso en evidencia a la prestigiada revista *Social Text*, respaldada por la Universidad de Duke, cuando les mandó un artículo en el que declaraba a la fuerza de gravedad terrestre como un constructo social, presente únicamente porque se creía en él, y que cualquier persona que tuviera la suficiente fuerza como para dejar de creer en ello se vería libre de sus efectos. Todo fue escrito con una jerga adecuada a los prejuicios de los editores y con expresiones grandilocuentes, lo que terminó por convencer al consejo editorial, y el artículo fue publicado en el volumen de primavera/verano de ese mismo año, mientras que el autor publicó una nota en un periódico de importancia nacional donde declaraba la falsedad de su propio artículo, además de la falta de rigor científico manifiesto en el consejo editorial de la revista. Con ello quiso reivindicar a la ciencia positivista en detrimento de la nueva tendencia posmoderna.

La alternativa de juego de lenguaje de Wittgenstein (1988) puede dar una pauta que resuelva este dilema entre un positivismo científico que no pudo alcanzar su meta de explicarlo todo y un relativismo posmoderno que parece ser el nuevo disfraz de un escepticismo clásico.

Con el acceso a tanta cantidad de información y la consolidación de una cultura globalizada, parece volverse más difuso el modo de vali-

dar el conocimiento, y las preguntas siguen más vigentes que nunca: ¿qué consideraciones pueden ser tomadas como conocimiento? ¿Cómo se ven afectadas por las creencias? ¿Dónde radica la validez de aquello que se considera como conocimiento? La aplicación de afirmaciones a una realidad, ¿las establece de inmediato como conocimiento? El planteamiento, pues, en el presente ensayo es que lo considerado como conocimiento se da en el marco de un juego de lenguaje particular, y para estructurar explicaciones verbales a los fenómenos se recurre a un fundamento lingüístico ineludible: la metáfora. Como parte del lenguaje que utiliza palabras, la metáfora es omnipresente, aunque pocas veces se percibe su uso y con frecuencia es confundida con la realidad, como cuando se afirma que el cerebro humano es capaz de almacenar mil billones de bytes de información, como si se tratara de una computadora muy sofisticada (Sepa Más, 2016).

Por último, se plantea que todo aquello que es considerado conocimiento se ha enmarcado dentro de los límites de un juego de lenguaje, y tal consideración puede dar una perspectiva diferente a sus características, tales como la validez y la certeza.

Revisión del lenguaje

En las reflexiones filosóficas, académicas y religiosas que la civilización ha realizado a lo largo de su historia, se presenta con frecuencia una admiración por el ser humano, al que se le asigna un lugar por encima de las demás especies (Cassirer, 1977) que componen la biosfera de este planeta, e incluso se lo sitúa como la criatura que tiene derecho de propietario sobre la Tierra y sobre la vida de los demás seres, tanto vegetales como animales. No pocos esquemas religiosos promueven al ser humano como centro y propósito de la existencia del mundo, las especies y el universo, por lo que no es raro que las diferencias entre la especie humana y otras especies sean enfatizadas con ahínco. Se recalcan aspectos como razón, pensamiento, cognición, etc., para

resaltar las diferencias entre humanos y animales, así como se enfatizan aspectos espirituales para subrayar las diferencias a favor del humano. Desde otros enfoques que dejan de lado aspectos inefables, la diferencia resaltada entre humanos y animales es la presencia de un leguaje articulado, en virtud de que es una característica observable en los seres humanos de todas las razas y culturas, mientras que en los animales no se presenta, al menos no de la misma manera. Una perspectiva positivista, fundamentada en aspectos observables, podría definir el lenguaje como la presencia de frases compuestas de palabras y, en términos científicos, se toparía con el reto de explicar lo que es el lenguaje, cómo funciona y qué lo propicia.

Los esfuerzos realizados para entender qué es el lenguaje han pasado mayoritariamente por estudios lingüísticos (Chomsky, 1979); es decir, se procura encontrar cómo se establece la relación entre las palabras y sus significados, de modo que prevalece el esquema metafísico. Esta visión del lenguaje se apega a ubicarlo como un medio de comunicación y, desde la época clásica, se lo distingue como ese código que transmite un mensaje. Ejemplos gráficos de tal perspectiva se encuentran fácilmente en Internet (Ficachi, 2011):

Un esquema como este, atribuido a Aristóteles, presenta al lenguaje como el vehículo cuyas funciones son establecer el contacto entre dos interlocutores; es decir, la realización de una comunicación intersubjetiva. El punto central en este esquema es que el lenguaje se ubica como la expresión emitida, aquello que se dice, el mensaje que se pretende transmitir; en una dinámica así, necesariamente se ven implícitos previos como la participación de un emisor que tiene la intención de mandar el mensaje y un destinatario que es capaz de recibirlo. Es decir: el leguaje en este esquema es visto meramente como el flujo de información (Watzlawick, 1979), una metáfora informática.

Como el ser humano cuando nace no sabe hablar, y luego de algún tiempo, aprende, es tentador sostener la metáfora metafísica, en la cual cada humano posee una mente que ya viene con ideas integradas, sin haber aprendido nada, y está destinada a generar más, pero necesita un código-vehículo para poder expresarse y así generar un flujo comunicativo con las mentes de otros seres humanos. De esta manera lo distinguen Wittgenstein (1988) y Rush Rhees (en el prefacio a *Los cuadernos azul y marrón,* de Wittgenstein, 1968):

> Cuando ellos (los mayores) nombraban alguna cosa y consecuentemente con esa apelación se movían hacia algo, lo veía y comprendía que con los sonidos que pronunciaban llamaban ellos a aquella cosa cuando pretendían señalarla. Pues lo que ellos pretendían se entresacaba de su movimiento corporal: cual lenguaje natural de todos los pueblos que, con mímica y juegos de ojos, con el movimiento del resto de los miembros y con el sonido de la voz hacen indicación de las afecciones del alma al apetecer, tener, rechazar o evitar cosas. Así, oyendo repetidamente las palabras colocadas en sus lugares apropiados en diferentes oraciones, colegía paulatinamente de qué cosas eran signos y, una vez adiestrada la lengua en esos signos, expresaba ya con ellos mis deseos (San Agustín, citado por Wittgenstein, 1988)

> "San Agustín describe el aprendizaje del lenguaje humano como si el niño llegase a un país extraño y no comprendiese el lenguaje del país, es decir, como si él tuviese ya un lenguaje, solo que no este...". Podría verse si el niño sabe francés preguntándole lo que significan las expresiones. Pero no es así como se dice si un niño puede hablar. Y no es lo que él aprende cuando aprende a hablar (Rush Rhees, en Wittgenstein, 1968).

Los intentos cotidianos para explicar el lenguaje propician malentendidos con respecto a su naturaleza y el lugar que ocupa dentro de la gama de fenómenos en el comportamiento humano. En las citas anteriores se sugiere que el entendimiento humano ya está preestablecido antes del aprendizaje del lenguaje; es decir, la etérea mente individual

comprende la realidad de las cosas y solo hace falta que se habilite en la capacidad de nombrarlas para poder comunicarse con sus semejantes. El mecanismo para aprender a hablar parte de señalamientos ostensivos que vinculan palabras con ideas ya existentes en dicha mente o con objetos captados a través de los sentidos. Es importante enfatizar que la definición ostensiva de una palabra estaría dada por el señalamiento de un objeto cuando se menciona dicha palabra; por ejemplo, decir "mesa" y al mismo tiempo mostrar o señalar una mesa. Con seguridad muchas personas procurarían este tipo de estrategia si trataran de enseñar una palabra a otra persona que no comparte su mismo idioma. Se supone que esta práctica explica la enseñanza del lenguaje y es generalizada a todos los casos, sin tomar en cuenta que los bebés no son entrenados de esa manera para que aprendan a hablar, y sin percatarse tampoco de que, cuando se trata de enseñar a mencionar nombres de cosas a un extranjero, tal persona ya domina juegos de lenguaje, aunque sean en otro idioma, y aquí se vuelve pertinente el señalamiento de Rhees (Wittgenstein, 1968) "...podría verse si el niño sabe francés...", porque no es lo mismo enseñar a un bebé a hablar que enseñar a un extranjero el nombre de una mesa o de una silla en el idioma propio, pero con frecuencia se cree que sí y también se cree que hablar es saber nombres.

En una ocasión, el autor del presente ensayo impartía una charla sobre la segunda filosofía de Wittgenstein respecto del lenguaje para una audiencia de másteres en programación neurolingüística. Luego de un tiempo de exposición, una maestra al fondo del aula replicó con apasionada convicción lo que para ella era obvio y cómo la exposición argumentaba contra el sentido común. "Cuando alguien escucha la palabra 'árbol', por ejemplo, de inmediato se le viene una imagen mental de un árbol", declaró con una seguridad contundente, como quien explicara algo tan indiscutible como la caída de los objetos más pesados que el aire. Argumentos acerca de que imaginar un árbol y entender la palabra árbol son prácticas diferentes, de que no es necesario imaginar nada para entender las palabras, y de que existen muchas

palabras que son entendidas y no es posible asignar para ellas ninguna imagen mental ni tampoco corresponden a ningún objeto tales como las palabras "dos", "que" o "esto", no hicieron la menor mella en su convicción de que la explicación metafísica acerca de la naturaleza del lenguaje no solamente es correcta sino también axiomática. Tan evidente es que sucede de esta manera, para quienes sostienen esta perspectiva del lenguaje, que no solo se ha convertido en parte del sentido común y resiste cualquier cuestionamiento, sino que también se confeccionan estrategias basadas en ella, como en las estrategias aplicadas en programación neurolingüística.

Wittgenstein, en su exploración del lenguaje, tuvo dos etapas completamente diferentes: la llamada etapa del "primer" Wittgenstein, en la que publica su única obra en vida, el *Tractatus Logico-Philosophicus* (Wittgenstein, 1984), y la etapa del "segundo" Wittgenstein, cuya obra central es *Investigaciones filosóficas* (Wittgenstein, 1988). Comenta Robinson (2012) que el Wittgenstein del *Tractatus Logico-Philosophicus* veía el lenguaje como la representación lógica de la realidad y en él se manifestaban sus conexiones; pero luego el Wittgenstein de las *Investigaciones filosóficas* concluye con una visión muy diferente del lenguaje. Se da cuenta de que no hay nada en la realidad que condicione el modo de ser del lenguaje humano, que sus manifestaciones dependen de la práctica convencional con sentido de una comunidad y de que las palabras tienen un origen totalmente arbitrario. Esto explica la similitud entre las prácticas humanas de una comunidad a otra, pero la gran diferencia entre el vocabulario utilizado. Sin embargo, desde la perspectiva metafísica estos hechos se justifican con el concepto de significado. Se enfatiza de nuevo la metáfora dualista de la realidad: por un lado, están las palabras y por otro su significado, no solo se conectan entre sí, sino que este es la esencia de aquella. En esta visión, lo importante son los significados y las palabras terminan siendo superficiales. Así se explica la presencia de diversos idiomas y cómo en todos ellos hay palabras para las mismas cosas, las mismas prácticas y las mismas imágenes mentales.

En pocas palabras, Wittgenstein rechazó su anterior idea de que las palabras se entienden por lo que designan en la realidad, ya sea como referentes empíricos o representaciones pictóricas en la mente. Wittgenstein no cree ya que exista una estructura lógica del lenguaje (y del pensamiento), que corresponda a la estructura lógica del mundo de modo directo. Por el contrario, el uso del lenguaje implica el uso de numerosos tipos de estructuras, de modo que el significado de una palabra o enunciado depende del contexto en el cual es usada. Como sucintamente lo dice Wittgenstein "el significado de una palabra es su uso en el lenguaje" (Robinson, 2012).

Para el lector que no está familiarizado con las reflexiones del "segundo" Wittgenstein (1988) puede parecer poca cosa el planteamiento de hacer énfasis en el uso de las palabras como un mejor acercamiento a la comprensión del fenómeno del lenguaje humano, pero sí existe una gran diferencia. Por el lado tradicional de la búsqueda de significados se generan las consideraciones semánticas del lenguaje; es decir, la función de representatividad que se atribuye a las palabras y las proposiciones, por lo que aspectos como la simbolización se vuelven centrales en los estudios lingüísticos y la relación que existe entre palabra y significado presume una univocidad que es inexistente. En cambio, desde la perspectiva de uso, las palabras forman parte de una práctica convencional con sentido y no son las protagonistas centrales, sino que su sentido se establece junto con el del comportamiento y la interacción comunitaria. Es fácil perder de vista lo confuso que se vuelve preguntar por lo que es el significado de las palabras:

¿Qué es el significado de una palabra?

Ataquemos este problema preguntando, en primer lugar, qué es una explicación del significado de una palabra, ¿a qué se parece la explicación de una palabra?

La forma en que esta pregunta nos ayuda es análoga a la forma en que la pregunta "¿cómo medimos una longitud?" nos ayuda a comprender el problema de "¿qué es longitud?"

> Las preguntas "¿qué es longitud?", "¿qué es significado?", "¿qué es el número uno?", etc., producen en nosotros un espasmo mental. Sentimos que no podemos señalar a nada para contestarlas y, sin embargo, tenemos que señalar algo. (Nos hallamos frente a una de las grandes fuentes de confusión filosófica: un sustantivo nos hace buscar una cosa que le corresponda).
>
> ...la tentación de buscar en torno de uno algún objeto al que se podría llamar "el significado" (Wittgenstein, 1968).

Para Wittgenstein el lenguaje es "una forma de vida" (Wittgenstein, 1988); es decir, el lenguaje es la práctica de un conjunto coordinado de comportamientos compartidos en una comunidad humana que tienen sentido para los miembros de esa comunidad y que a su vez van creando nuevos sentidos. Un ejemplo de la versatilidad en el uso de las palabras es el vocablo "memoria": puede usarse para designar un documento, un dispositivo electrónico o la capacidad para recordar. Las palabras son como las piezas en un juego de ajedrez: se usan de determinada manera, cumplen con determinadas funciones y operan sobre otras piezas en el tablero. La niña S se puso a jugar con un tablero de ajedrez, sacó todas las piezas y las organizó para jugar como si fueran muñecos que pertenecen a una familia. Por supuesto, el rey y la dama eran los padres de las demás piezas, los caballos, las mascotas; las piezas de diferentes grupos no eran rivales entre sí, sino vecinos colaborativos; es decir, se había generado otro juego alternativo al juego que se establece para los tableros de ajedrez, usando las mismas piezas. Un personaje del caricaturista Quino jugaba al ajedrez. De pronto le comió un peón a su rival y comenzó a gritar "gol". El juego de ajedrez sería otro juego si el objetivo fuera comerle más piezas al rival en cierto límite de tiempo.

> ¿Cómo le explicamos a alguien qué es un juego? Creo que le describiríamos *juegos* y podríamos añadir la descripción: "esto *y cosas similares,* se llaman 'juegos'". ¿Y acaso sabemos nosotros mismos más? ¿Es acaso solo a los demás a quienes no podemos decir exactamente qué es un juego? —Pero esto no

es ignorancia. No conocemos los límites porque no hay ninguno trazado... Tan poco como haría utilizable la medida de longitud "1 paso" = 75 cm. Y si quieres decir "Pero anteriormente no era una medida de longitud exacta", entonces respondo: perfecto, era una inexacta —Aunque todavía me debes la definición de exactitud (Wittgenstein, 1988).

Si se toma el ejemplo del fútbol, se puede verificar cómo es una práctica que ha venido teniendo transformaciones paulatinas a lo largo de la historia, pero siempre conserva su sentido práctico convencional. Pudiera haber sido de otra manera muy distinta, con porterías en forma de triángulo en lugar de forma rectangular, considerando dos o tres jugadores para tocar el balón con la mano o tal vez tener un terreno de juego con obstáculos o de forma circular. Nadie pregunta "¿por qué el fútbol es así y no de otra manera?". Y si alguien llegara a preguntarlo, ¿cuál sería la respuesta? Llega una sensación, como el mismo Wittgenstein (1968) afirma, de "espasmo mental". No es posible dar una respuesta satisfactoria. No hay explicación ni fundamento para el fútbol. La única respuesta pasaría por una especie de afirmación dogmática: "porque así es el fútbol y punto". Puede parecer una realidad inocua e inclusive trivial, pero esta realidad sugiere cuál es el propósito del lenguaje: no es explicar nada, sino organizar la práctica comunitaria.

Cuando los filósofos usan una palabra —"conocimiento", "ser", "objeto"- "yo", "proposición", "nombre"— y tratan de captar la esencia de la cosa, siempre se ha de preguntar: ¿Se usa efectivamente esta palabra de este modo en el lenguaje que tiene su tierra natal? *Nosotros* reconducimos las palabras de su empleo metafísico a su empleo cotidiano.

Nuestro error es buscar una explicación allí donde deberíamos ver los hechos como "protofenómenos". Es decir, donde deberíamos decir: *este es el juego del lenguaje que se está jugando*.

No interesa la explicación de un juego de lenguaje mediante nuestras vivencias, sino la constatación de un juego del lenguaje (Wittgenstein, 1988).

Durante el partido de fútbol, los jugadores entienden perfectamente lo que pasa y actúan en consecuencia. El árbitro sanciona cada situación particular y, si el entrenador de alguno de los equipos o algún jugador no están de acuerdo con sus decisiones, lo manifiestan, pero terminan asumiendo la determinación. Los espectadores también entienden lo que pasa y manifiestan su aprobación o desaprobación, vitorean a unos y abuchean a otros. Ninguno hace preguntas filosóficas.

Pudiera suponerse que la práctica del fútbol es una asunto sumamente especializado y destinado al entretenimiento de las personas, y que nada tiene que ver con la vida cotidiana ni puede generalizarse como una luz acerca del comportamiento humano. Pudiera alegarse que tiene poco que ver con la realidad porque es un juego y, como juego, no es algo serio ni trascendente para la vida; ni puede explicar nada porque su relación con la realidad es totalmente arbitraria en virtud de que pudiera haber sido de una manera muy distinta o incluso nunca haber existido. Pero es todo lo contrario. El fútbol reviste una seriedad inusitada y ejemplifica con claridad la manera en que se suscitan los juegos de lenguaje. Su mayor popularidad se establece en un momento de la historia humana cuando prácticas equivalentes, como la caza en conjunto con los semejantes, ha dejado de tener sentido para la supervivencia. Presenta una paradoja interesante por su arbitrariedad y su contundente impacto en la realidad humana. Alguien pudiera alegar que hay prácticas humanas totalmente necesarias, que son vitales para la supervivencia, tales como la producción de alimentos y los avances en medicina, y que tales prácticas no tienen nada de arbitrario porque de ello depende la vida. Sin embargo, no por ser necesarias excluyen su elemento arbitrario. La prueba está en que hasta la actualidad sigue habiendo comunidades humanas que cumplen con la atención a esas necesidades vitales a través de otras prácticas, incluso dejando de lado las bondades de la tecnología contemporánea, como los grupos aborígenes en Tierra de Fuego, en el Amazonas o en algunas partes de África subsahariana.

Dentro de la práctica del juego de lenguaje, el comportamiento, el uso de las palabras y, por supuesto, el conocimiento, se presentan de manera simultánea. No es que por un lado estén las prácticas, por otro lado las palabras, y el conocimiento subsista etéreo en su metafísica más pura. Todo se da simultáneamente en el mismo juego de lenguaje. El vínculo entre lenguaje y conocimiento se establece dentro de la práctica convencional con sentido; es decir, seguir la práctica de una comunidad implica ya un sentido lingüístico e implica también el dominio de un conocimiento. Afirmar que alguien domina un conocimiento, en principio, implica la práctica de un juego de lenguaje. Nada tiene que ver con filosofía ni con explicaciones más allá de la práctica. Al jugar ajedrez, prevalece la práctica del juego, y nadie se pregunta en ese momento si es real que las piezas estén sobre el tablero o si las normas del ajedrez tienen sentido. El mismo Wittgenstein (1988) afirma: "Permanecemos inconscientes de la prodigiosa diversidad de todos los juegos de lenguaje cotidianos debido a que el ropaje de nuestro lenguaje hace que todo sea parecido...". Con las mismas formas gramaticales se habla de una silla y de una universidad (Ryle, 2005), y es aquí donde se pierde de vista el propósito del lenguaje y se propician tantas confusiones.

Conocimiento en dilema

En el marco de una práctica convencional con sentido, "conocimiento" es un vocablo usado para referenciar un nivel de eficiencia práctica respecto de las exigencias en un contexto; es decir, los resultados de determinado desempeño que se ven reflejados en hechos concretos. Por ejemplo, con este término es posible distinguir a quien sabe jugar fútbol en virtud de lo que hace. Su comportamiento dejará claro cuánto sabe jugar fútbol; es decir, cuánto conocimiento sobre la práctica del fútbol posee. Depende de un desempeño particular y de los objetivos que sea capaz de conseguir en el campo de juego.

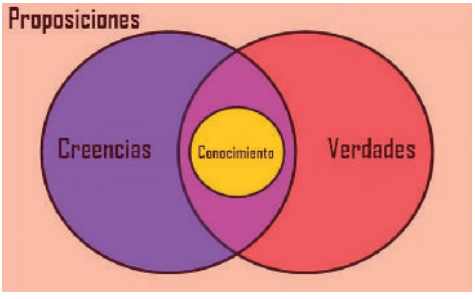
Pero si a ese jugador se le pregunta en qué radica su habilidad para jugar fútbol, lo más probable es que no sepa dar una respuesta satisfactoria. Tal vez diga que ha practicado mucho, pero hay otros que practican y no juegan igual de bien. Tal vez entonces diga que tiene un talento especial detrás de su buen desempeño y entonces la tentación confundir-filosofar se incrementa. El conocimiento de alguien se ve convertido en una especie de don reservado para ciertos elegidos. De nuevo: como la palabra conocimiento es un sustantivo, seguramente debe corresponder a algo que tiene una existencia propia; es decir, una referencia ostensible (Wittgenstein, 1988), y no a una manera de referir las prácticas convencionales con sentido.

Después de cientos de años en la práctica de juegos de lenguaje, una parte de la humanidad comenzó a reflexionar acerca de cómo el ser humano es capaz de hacer todo lo que hace, y entonces comienzan las grandes reflexiones filosóficas para destacar las habilidades cognitivas y racionales del ser humano. El propósito ya no era simplemente entender los fenómenos presentes en la naturaleza, sino también entender al ser humano. Después, tales reflexiones fueron siendo cada vez más complejas, hasta llegar a disciplinas como la filosofía, y con ella la epistemología. Es importante revisar la dinámica de la concepción tradicional de epistemología:

> ...la palabra epistemología se encuentra relacionada como aquella ciencia, o parte de la ciencia, encargada de la teoría del conocimiento (...) al citar a Aristóteles, la reconoce como la ciencia que tiene por objeto conocer las cosas en su esencia y en sus causas...
>
> Para Ceberio y Watzlawick (...) "el término epistemología deriva del griego *episteme*, que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo". Ahora bien, la adquisición de conocimiento se fundamenta en vivencias otorgadas por el mundo de la vida (...) en la cotidianidad del sujeto (...) en la adecuación y relación sujeto-objeto-sujeto, en la validez de los conceptos que surjan de

> dicha adecuación, y en la posibilidad de predecir o interpretar acciones estableciendo causas o comprensiones sobre lo que realmente la epistemología legisla (...) la forma cómo este [el conocimiento] ha objetivado, especializado y otorgado un status de cientificidad al mismo... (Jaramillo, 2003).

En la red se puede obtener con facilidad esquemas gráficos como el siguiente para representar[2] la dinámica tradicional del conocimiento:



En las ideas presentadas en la cita y el gráfico previos, es notorio que los esquemas tradicionales en epistemología se componen de diversos elementos para determinar la validez del conocimiento. En primer lugar, brilla el elemento metafísico de la esencia. Hay que buscar la esencia de las cosas o al menos inferirla a partir de sus reflejos tangibles. Junto con la esencia se buscan las causas de aquello que se pretende explicar. Un problema con este punto de vista es que nos aproxima a una regresión al infinito. La causa o la esencia de algo pudiera tener a su vez una causa o una esencia, y esta, a su vez, su propia causa o esencia, y así sucesivamente hasta infinito. Por ejemplo, con la física cuántica se resuelven algunas de las paradojas establecidas por la mecánica clásica, tales como el fenómeno de atracción gravitacional, dado que en ella todo cambio en el movimiento tendría que ser por la interacción directa de un cuerpo sobre otro, lo que no sucede en el

---

2 Disponible en: https://www.google.com/search?q=epistemo&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi8_qWpnJ_jAhUSQ60KHXELBcMQ_AUIESgC&biw=1440&bih=789#imgrc=YsvnO.

movimiento planetario, dado que los astros están a mucha distancia unos de otros y de todos modos afectan sus movimientos y trayectorias. El objeto de estudio de la física pasa de ser la materia a ser la energía. Se buscan esencias y se llega al átomo como paquete energético, y de ahí a sus componentes y aun a elementos más pequeños donde ya no caben los conceptos de materia sino los de ondas que vibran. Esta concepción parece llegar a la nada, a un punto donde ya no es posible entender qué está detrás o cuál es la causa.

Otro elemento importante en la concepción epistemológica clásica es la cognición, que organiza la experiencia interactiva con los fenómenos que se presentan en el entorno, y la objetividad de las conclusiones derivadas de la comprensión de estos, las proposiciones descriptivas, la lógica de las proposiciones y su valor de verdad. De esta manera se fomenta la dicotomía sujeto-objeto, y se alude a esa famosa adecuación de la idea (que pertenece al sujeto) al objeto que genera la chispa del conocimiento. El problema con esta concepción, en paralelo con lo que se ha revisado en el apartado anterior, es que la correspondencia entre palabras y objetos se ha establecido de manera arbitraria.

> ...nuestro conocimiento del mundo exterior depende de nuestros modos de percepción, y yo me propongo escribir filosofía como una descripción de la estructura del mundo tal como es visto por el hombre... todos nosotros hemos sido atormentados por esta idea de que el mundo está allí y que nuestros modos de percepción no influyen mucho en el modo en qué lo interpretamos, la idea de que podemos captar la naturaleza del mundo sin preocuparnos demasiado por los instrumentos que empleamos para ello (Bronowski, 1997).
>
> Cuando consideramos todo lo que conocemos y podemos decir sobre el mundo como basado en la experiencia personal, lo que conocemos parece perder una buena parte de su valor, seguridad y solidez. Nos inclinamos entonces a decir que todo es "subjetivo", y "subjetivo" se usa de un modo despectivo, como cuando decimos que una opinión es *meramente* subjetiva, un asunto de gusto. Ahora bien, el que este aspecto parezca atentar contra la autoridad de la experiencia y el conocimiento indica el hecho de que en este caso nuestro lenguaje

> nos está induciendo a establecer alguna analogía errónea. Esto nos recordará el caso en que el científico vulgarizador parecía habernos mostrado que el suelo sobre el que estamos no es realmente sólido por estar compuesto de electrones.
>
> Nos enfrentamos con una dificultad causada por nuestro modo de expresión (Wittgenstein, 1968).

Entonces, el conocimiento se sujeta a la capacidad perceptual y a la experiencia individual que el sujeto pueda tener con los objetos. Es incuestionable que el modo de percibir la realidad en la raza humana difiere tremendamente del modo perceptual de otras especies. Si se piensa, por ejemplo, en los murciélagos, los sentidos privilegiados en cuanto a un comportamiento adaptativo serían completamente distintos (Cassirer, 1977). La vista es fundamental para los seres humanos (Turbayne, 1974), mientras que para el murciélago carece de importancia, porque literalmente ve con los oídos. Tal comparación queda en el terreno de la especulación, en virtud de la imposibilidad de intercambio de las condiciones biológicas entre ambas especies, pero sí existen muchos elementos para imaginarla y comprender la diferencia existente porque, gracias al avance tecnológico, el ser humano contemporáneo puede entender cómo se utiliza el sonido para crear imágenes. Entonces el ser humano ha sido capaz de crear aparatos que capten otras realidades distintas a las que pueden captar sus sentidos naturales. No obstante, no parece haber certeza en cuanto a la desaparición de un sesgo.

Es el sujeto quien interactúa con los fenómenos de su entorno y experimenta sus efectos. Es el terreno de lo empírico el que presenta una paradoja: por un lado es la referencia por excelencia para el conocimiento, y por otro lado presenta la limitante de lo subjetivo. En los criterios tradicionales de conocimiento, lo subjetivo no tiene validez, porque procede de un punto de vista particular y hay muchas variables que pueden afectar un punto de vista particular. En cambio, lo objetivo está siempre acorde con los hechos. En este punto ya es posible obviar la explicación de por qué esta perspectiva es problemática. Se puede

agregar además toda la tradición del pensamiento escéptico (Popkin, 1983), que niega la posibilidad de conocimiento desde esta perspectiva que radicaliza el sesgo de la experiencia humana.

> Otra dificultad muy semejante se expresa en la frase: "Yo solo puedo saber que yo tengo experiencias personales, pero no que nadie más las tenga". ¿Diremos, pues, que es una hipótesis innecesaria que cualquier otra persona tenga experiencias personales? ¿Pero se trata acaso de una hipótesis? Pues, ¿cómo puedo yo hacer siquiera la hipótesis si trasciende toda experiencia posible? ¿Cómo podría estar respaldada tal hipótesis por un significado?... No sirve de ayuda que alguien nos diga que, aunque no sabemos si la otra persona tiene dolores, es indudable que lo creemos cuando, por ejemplo, le compadecemos. Sin duda, no le compadeceríamos si no le creyésemos que tiene dolores, pero, ¿es esta una creencia filosófica, metafísica? ¿Me compadecerá más un realista que un idealista o un solipsista? (Wittgenstein, 1968).

En este punto se va perfilando un dilema milenario sobre si el ser humano es capaz de hacer contacto con una realidad independiente de sí mismo, o siempre la distorsiona a través de sus características inherentes. Incluso, en épocas recientes se ha venido popularizando la idea de que el ser humano es creador de la realidad y no existe una realidad independiente de sus procesos de conciencia. Se arraiga el dilema entre la contundencia de los avances tecnológicos, que evidencian la validez del conocimiento, y una postura escéptica que alude a la verdad propia de cada sujeto.

> Si bien es cierto, cómo lo argumentó el filósofo Bertrand Russell (...) que no es posible demostrar concluyentemente la inexistencia de Dios —por el simple hecho lógico de que no es posible demostrar concluyentemente la inexistencia de cosa alguna—, sí es factible decir que esa existencia es muy poco probable. Al fin y al cabo, tampoco podemos demostrar la inexistencia del abominable hombre de las nieves, los ovnis, o las energías misteriosas de los cristales, formas recurrentes de las mitologías del siglo xxi. Pero esto no quiere decir que

> una persona con cuatro dedos de frente tenga que creer en ellos. El ejemplo de Dawkins es contundente. Si yo le digo que me demuestre la inexistencia de una tetera llena de té orbitando en este momento alrededor del planeta Marte, usted no lo podrá hacer. Pero pregúntese, ¿realmente cree que haya una tetera llena de té en este momento orbitando Marte? (Palacio, 2006).

Un vacío lógico que afecta directamente a la validez del conocimiento es destacado por el mismo Russell en la lógica de las proposiciones existenciales (aquellas que versan sobre la existencia de algo), en virtud de ser imposibles de refutar. Siguiendo el ejemplo de la cita, la proposición "no existe el abominable hombre de las nieves" es posible refutarla presentando al abominable hombre de las Nieves; en cambio la proposición "existe el abominable hombre de las Nieves" es imposible de refutar, porque el hecho de que nadie lo haya visto o no existan evidencias materiales para afirmar que existe no puede ser prueba de que no sea así.

Mucho de la problemática del conocimiento se centra en el valor de verdad de las afirmaciones, y parece que esto pasa inadvertido. Hay especies animales que tienen una tendencia etológica que establece relaciones sociales y jerarquías dentro de su grupo de congéneres, parecidas a las que establece la especie humana, como, por ejemplo, el liderazgo de un macho o hembra alfa, o el aseguramiento de un territorio propio con vistas a mejorar la posibilidad de supervivencia. Sin embargo, la duda o la dicotomía verdad-falsedad es una práctica exclusivamente presente en la especie humana. La pregunta es: ¿por qué?

> ¿Por qué no puede un perro simular dolor? ¿Es demasiado honrado? ¿Se podría enseñar a un perro a simular dolor? Quizá se le pudiera enseñar a que en determinadas ocasiones ladrase como si sintiera dolor sin tener dolor. Pero para una auténtica simulación aún le falta a esta conducta el entorno apropiado (Wittgenstein, 1988).

Mentir o simular es un juego de lenguaje particular que tiene sentido en la vida cotidiana del ser humano, no solamente por la ventaja que presupone engañar a alguien en beneficio personal, sino porque dentro del lenguaje cotidiano se establece una diferencia entre lo que es verdad confirmada (conocimiento) y lo que puede ser una afirmación sostenida por una persona o grupo, pero que no está corroborada (creencia). Las implicaciones prácticas de "poseer la verdad" o estar engañado suelen ser bastante distintas a favor de la condición de la verdad, y esto tiene base en la práctica más primitiva en la historia de la especie humana. Aquí se puede apelar al esquema que realiza Skinner (1981) en su libro *Conducta verbal*, en el que pretende analizar el lenguaje a través de su funcionalidad conductual. Plantea que el comportamiento verbal tiene una suerte de acción indirecta sobre el medio ambiente; es decir, la acción se dirige a otras personas y, al emitir el comportamiento verbal, los semejantes modifican el medio ambiente en función del hablante. Por ejemplo decir "pásame la sal" implica que el hablante desea el salero cerca de él y, en lugar de levantarse para tomarlo por sí mismo, lo pide a alguien más, y el emitir la conducta de hablar le retribuye el mismo efecto ambiental que si hubiera ido por la sal. Si esto se traslada a un ambiente del ser humano primitivo, es fácil notar que este tipo de dinámica tiene un potencial adaptativo fenomenal. Por ejemplo, para los miembros de la tribu primitiva no era necesario verificar el peligro de una presencia amenazante por sí mismos, si contaban con un centinela que pudiera hacer algún tipo de señal o tocar un tambor, y tal vez otro tipo de señal al acercarse las presas para la cacería. Llegar con una noticia predispone las acciones de la tribu de una manera diferente que llegar con otra noticia. Si existe algún error, incluso la vida del grupo puede estar en peligro. Parece que en la vida cotidiana lo que se toma por cierto tiene un efecto significativo en el comportamiento, tanto personal como comunitario.

> ¿De qué manera estás diciendo que el acuerdo humano decide lo que es verdad y falso? —Es que los seres humanos dicen lo que es verdad y falso, y ellos

> concuerdan en el lenguaje que usan. No es un acuerdo de opiniones, sino en la forma de vida (*Investigaciones filosóficas*, citadas por Ribes y Sánchez, 1994).
>
> Me explican, por ejemplo, que hace mucho tiempo alguien escaló esta montaña. ¿Investigo siempre la fiabilidad de quien me lo cuenta y si la montaña existía hace años? Un niño aprende que hay narradores fiables y no fiables mucho después de aprender los hechos que se le cuentan. No aprende en modo alguno que aquella montaña ya existía hace mucho tiempo; es decir, ni tan siquiera se plantea la cuestión de si es así. Por decirlo de algún modo, el niño se traga esa consecuencia con lo que aprende (Wittgenstein, 1979).

La decisión de qué es verdad o qué es falsedad se ve afectada por la tendencia comunitaria. Aquello que tenga mayor aprobación social puede pasar como verdad, y lo desaprobado puede pasar como falsedad, y la historia humana se encuentra repleta de historias de esta naturaleza. Una creencia generalizada puede verse afectada por este tipo de prácticas; es decir, la práctica de qué afirmación retiene más simpatizantes, pero en principio no es un acuerdo de opiniones, sino un acuerdo más profundo, enraizado en las prácticas convencionales, en la forma comunitariamente aceptada de hacer las cosas. Cuando Colón decidió navegar hacia el occidente, muchos lo criticaron y le vaticinaron un fracaso rotundo. Es posible que las inconformidades se expresaran a través de opiniones y argumentaciones en contra de los cálculos del marino que eran erróneos, o incluso sobre la incertidumbre en cuanto a la redondez de la Tierra, aun cuando muchas personas de la época ya la aceptaban. Sin embargo, la práctica de navegación hasta ese momento tenía que ver con permanecer cercanos de las costas por la fragilidad de las embarcaciones y la impredictibilidad de los mares, y sin duda el genovés estaba retando la práctica cotidiana. Muy probablemente, esto es lo que le acarreó detractores.

Otro aspecto fundamental que se involucra en la práctica del conocimiento es la capacidad descriptiva. Describir cómo llegan a desarrollarse los fenómenos implica tener un grado de conocimiento primordial para luego trazar el camino hacia la aplicación del cono-

cimiento. Las frases cotidianas dan pistas al respecto: la gente dice "lo conozco como la palma de mi mano" para dar a entender que puede describirlo como a su propia mano, dado que la mano es algo que las personas tienen frente a su vista todo el tiempo. En realidad, es difícil encontrar a alguien que de verdad pueda describir con detalle la palma de su mano, pero este tener a la vista constantemente es lo que juega a favor de una lógica como esta. Algo que se puede ver a cada instante es susceptible de ser descrito con detalle. Y poder describir es equivalente a conocer.

> ¡Describe el aroma del café! —¿Por qué no se puede? ¿Nos faltan las palabras? ¿Y *para qué* nos faltan? —¿Pero de dónde surge la idea de que una descripción semejante debería ser posible? ¿Te ha faltado alguna vez una descripción así? ¿Has intentado describir el aroma y no lo has logrado?
>
> Si hubiéramos adiestrado a alguien para que me hiciera un determinado sonido al ver algo rojo, otro sonido al ver algo amarillo, y así sucesivamente para los demás colores, no por ello diríamos que esa persona describe los objetos según sus colores. Aunque nos podría ayudar en una descripción. Una descripción es una representación figurativa de una distribución en el espacio (de tiempo, por ejemplo) (Wittgenstein, 1988).

En esto se conjugan temas revisados en apartados anteriores: la experiencia personal, que con frecuencia se utiliza como criterio de validación del conocimiento, y el origen del uso de las palabras. Percibir el aroma del café se traduce a palabras como en la frase "huele a café", frase que los demás entienden. Las personas de la comunidad pueden distinguir entre el aroma del café y el aroma de las rosas o de otros aromas. Cuando se pretende indagar más al respecto es cuando sobrevienen las confusiones, y entonces faltan las palabras para describir el aroma del café. Lo mismo sucede cuando se pretende describir lo que es el rojo o el amarillo. Una persona ciega de nacimiento no podría entender y alguien que quisiera explicárselo se toparía con un vacío insalvable, de nuevo porque no se es consciente del uso y las funciones

de las palabras, que no están hechas para describir nada, sino para usarlas en las prácticas convencionales de la vida cotidiana. El lenguaje no necesita fundamento, y en este sentido el conocimiento tampoco.

Por último, la característica medular que se le exige a aquello que se considera como parte del conocimiento es su validez y la confiabilidad que se le puede atribuir con el paso del tiempo. Aquí vuelven a rivalizar las posturas previamente revisadas: la positivista y la escéptica. En la primera se establecen todas las condiciones para avalar un conocimiento y se procura establecer un camino claro para distinguir aquello que puede considerarse conocimiento de aquello que no se puede considerar como tal. En la segunda se establece la duda sistemática sobre cualquier conocimiento, incluso afirmando que el conocimiento es imposible.

> Sería estúpido afirmar: "No he estado nunca en la luna —pero puedo equivocarme".
>
> Puesto que el mismo pensamiento de que podría haber sido transportado allí, por medios desconocidos y mientras estaba dormido, *no me daría derecho alguno* a hablar de un error posible en este caso. Juego *mal* si lo hago (Wittgenstein, 1979).

Por supuesto, la certeza es un elemento considerado central en el ámbito del conocimiento, y es curioso cómo Wittgenstein juega con este elemento provocador de la tradición del solipsismo. El ejemplo de la cita anterior es equivalente al de la tetera llena de té (Palacio, 2006). Así como es imposible demostrar que no existe esa tetera orbitando el planeta Marte, es imposible demostrar que Wittgenstein (o cualquiera fuera de algunos miembros de las misiones Apolo) nunca hayan estado en la Luna. Aunque pueda calificarse de disparate una idea así, plantear la posible presentación de evidencias en un caso así causa perplejidad. Es posible que en este tipo de vacíos se originen las dudas por sistema del escepticismo. Sin embargo, en la noción de juego de lenguaje esta duda sistemática carece de sentido.

Del hecho de que a mí —o a todos— me *parezca* así no se sigue que *sea* así.

Sin embargo, es posible preguntarse si tiene sentido dudar de ello...

"Sé que soy un hombre". Para darnos cuenta de lo poco claro que es esta preposición, consideremos su negación. Como mucho, podemos interpretarla así: "Sé que tengo los órganos propios de un ser humano" (por ejemplo, un cerebro que, de todos modos, nadie ha visto nunca) Pero, ¿qué sucede con una proposición del tipo de "sé que tengo un cerebro"? ¿Puedo ponerla en duda? ¡Me faltan razones para la duda! Todo habla a su favor, nada en contra de ella. Sin embargo, es posible imaginar que por medio de una operación se comprobara que mi cráneo está vacío...

Mi vida muestra que sé, o estoy seguro, que allí hay una silla, una puerta, etc. Por ejemplo, le digo a mi amigo: "Lleva esta silla allá", "Cierra la puerta", etcétera, etcétera (Wittgenstein, 1979).

La certeza y la duda tienen su lugar en el juego de lenguaje y son sustentadas por él, por ello se establecen límites para ambas. Las prácticas convencionales dejan claros los criterios a través de los cuales se puede obtener certeza y se puede generar duda. La forma de vida (juego de lenguaje) permite tener certeza sobre la presencia y el uso de las cosas y los modos de interactuar con ellas, con los semejantes y los fenómenos.

En el cierre de este apartado se propone una cita central en las *Investigaciones filosóficas* de Wittgenstein (1988) que permite ilustrar una realidad con respecto al saber y, por ende, el conocimiento:

Piensa ahora en este ejemplo de lenguaje: Envío a alguien a comprar. Le doy una hoja que tiene los signos: "cinco manzanas rojas". Lleva la hoja al tendero, y este abre el cajón que tiene el signo "manzanas"; luego busca en una tabla la palabra "rojo" y frente a ella encuentra una muestra de color; después dice la serie de los números cardinales —asumo que la sabe de memoria— hasta la palabra "cinco" y por cada numeral toma del cajón una manzana que tiene el color de la muestra. —Así, y similarmente, se opera con las palabras—"¿Pero cómo sabe dónde y cómo debe consultar la palabra "rojo" y qué tiene que

> hacer con la palabra "cinco"? —Bueno, yo asumo que actúa como he descrito. Las explicaciones tienen en algún lugar un final. —¿Pero cuál es el significado de la palabra "cinco"? —No se habla aquí en absoluto de tal cosa; solo de cómo se usa la palabra "cinco".

Cuando se reflexiona sobre el conocimiento se procura una explicación parecida a la cita previa creyendo que pedir tales explicaciones y, peor aún, elaborarlas es el quehacer de la epistemología. Procurar tales explicaciones ya establece un paradigma del cual se es poco consciente: el ser humano es una máquina muy sofisticada, y simplemente hay que entender cómo operan sus mecanismos para entender cómo llega a conocer. Esto es simplemente tragarse la metáfora.

> Hay diferencia entre utilizar una metáfora y tomarla en su sentido literal, entre usar un modelo y confundirlo con la cosa misma a la que se aplica dicho modelo. Lo primero equivale a fingir que cosa y ejemplo son lo mismo, lo otro supone creer que realmente la cosa es el ejemplo (Turbayne, 1974).

La metáfora en operación

Una práctica muy recurrente en el desarrollo del lenguaje humano ha sido el uso de las metáforas, que se han constituido como la vía regia de las explicaciones frente a lo confuso. Cuando algo no se entiende y requiere explicación, se recurre a la metáfora. Con frecuencia se la percibe como una especie de recurso literario (Turbayne, 1974) para añadir un toque artístico a las descripciones o explicaciones pertinentes a situaciones concretas, pero ella va más allá. Se puede aludir a una definición clásica de la palabra metáfora:

> La metáfora (*meta-phora*) consiste en dar a una cosa un nombre que pertenece a otra, produciéndose la transferencia (*epi-phora*) del género a la especie, o de la especie al género, o de la especie a la especie con base en la analogía (Aristóteles, citado por Turbayne, 1974).

Es posible que el uso de las metáforas sea la principal evidencia de la flexibilidad, arbitrariedad y diversidad del lenguaje. Al usar palabras como las herramientas salidas de su caja (Wittgenstein, 1988) se puede entender que cada una tiene un uso determinado, pero también puede servir para acciones diferentes (por supuesto, este es el uso de una metáfora). El martillo sirve para clavar clavos y las pinzas para retorcer alambres o cortarlos; sin embargo, ambas herramientas pudieran intercambiar sus funciones. Algo parecido sucede con las palabras y con las explicaciones que pueden confeccionar.

> No siempre salta a la vista que la metáfora haya desempeñado esta importante función, pero esto se debe a que los metafores concretos acaban escondiéndose en cambios fonémicos dejando, en las palabras existiendo con vida propia hasta una palabra con un sonido tan poco metafórico como el verbo inglés *to be* [ser o estar] se generó a partir de una metáfora procede del sánscrito *bhu*, "crecer o hacer crecer", en tanto que las formas inglesas *am* o *is* evolucionaron a partir de la misma raíz que el sánscrito *asmi*, "respirar". Para los que tienen el inglés como lengua madre, es una grata sorpresa que la conjugación irregular de su verbo de clasificación más difícil sea nada menos que un vestigio de un tiempo en el que el hombre no tenía palabra independiente para designar "existencia" y solo podía decir que las cosas "crecen" o "respiran" (Jaynes, 1987).

Seguramente en los juegos del lenguaje practicados por las comunidades humanas más primitivas términos como "crecer" o "respirar" tenían un sentido muy concreto, y términos como "ser" o "existir" con seguridad no aparecían, dado que implican un grado de abstracción poco útil en el quehacer comunitario. "Existir" es un término que refiere a un estado de presencia general de los objetos o a la ocurrencia de determinados acontecimientos. En términos del *Tractatus* (Wittgenstein, 1984), "...todo lo que es el caso". Por supuesto, para las comunidades primitivas, abstraer una generalidad que implique a todos los objetos conocidos tendría poco sentido. La práctica con sentido era distinguir los frutos y hojas buenos para consumo humano de

aquellos venenosos, o distinguir a animales adecuados para ser sus presas de aquellos que significan una amenaza para la vida y el bienestar. "Crecer" implica tamaño, y el tamaño es un recurso tanto para la defensa como para el ataque. "Respirar" puede establecer la diferencia entre un animal vivo o muerto o un miembro de la comunidad que ya no puede seguir colaborando. Con todo esto se puede percibir el uso práctico de las palabras en un lenguaje, y no es sino hasta cuando el ser humano desarrolla la sofisticación y tiene el tiempo para reflexionar (cuando ya no es tan necesario correr por la comida o escapar de las amenazas) que se pretenden dar explicaciones con visos más generales. Aquí es donde puede surgir la filosofía.

Al tratar de perseguir explicaciones para asuntos menos concretos, más inefables, el uso de metáforas más sofisticadas comenzó a hacerse más recurrente. El uso de herramientas cada vez más refinadas y la posibilidad de construir máquinas, al principio simples, luego más complejas, dio al ser humano el entendimiento para metaforizar otro tipo de realidades.

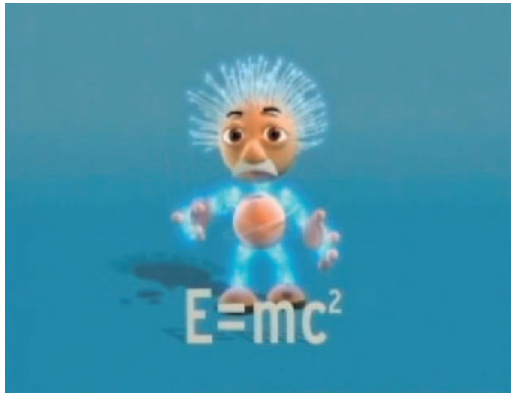
> Y así como las locomotoras de vapor se abrieron paso, resoplando, y penetraron en el interior de la vida diaria de fines del siglo XIX, así también pugnaron por abrirse paso al interior de la conciencia, y entonces el subconsciente se convirtió en una caldera de energía que buscaba salidas y que cuando se le reprimía empujaba hacia arriba y hacia afuera, hacía la conducta neurótica y hacia el torbellino de realizaciones camufladas y de sueños que no llevan a ninguna parte (Jaynes, 1987).

Se presenta una tendencia a metaforizar el ser humano como una máquina y luego dar por hecho que lo es. La máquina de moda parece dar la pauta para entender el funcionamiento del ser humano. La explicación freudiana de pulsiones inconscientes reprimidas por otras fuerzas psicológicas, como la introyección de normas, es muy parecida a la dinámica de fuerzas en la máquina de vapor, reinante en su época victoriana, donde metales fuertes podían reprimir que el

vapor escape por donde quiera y se canalice hacia los pistones que propician movimiento. Cuando los primeros aparatos eléctricos hicieron la vida común más cómoda, también hizo su aparición el ser humano eléctrico, que podía ser corregido y aliviado por choques de voltaje considerable y, en la actualidad, donde los dispositivos llenos de circuitos y computadoras dominan la sociedad; el ser humano establece sinapsis en las que almacena bytes, y se ha calculado la capacidad de almacenamiento de su cerebro (Sepa más, 2016).

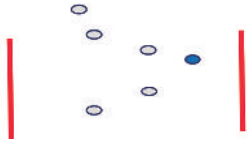
El ser humano no ha sido el único confundido con su metáfora explicativa. La realidad y el universo físico también han estado en esta dinámica de confusiones. Cabe aclarar que el uso de las metáforas es no solo importante sino también necesario, el problema es que sus usuarios confunden la metáfora con la realidad. En el caso de la explicación sobre el "funcionamiento" del ser humano puede haber más claridad para distinguir las metáforas que se están usando, pero en las explicaciones de la realidad concreta las metáforas son más difíciles de percibir. Por ejemplo, Turbayne (1974) afirma que en la cultura occidental se ha establecido una metáfora geométrica como explicación de la realidad circundante. Alude que miembros de tribus aborígenes en África no ven formas geométricas en la realidad que los circunda mientras que para alguien de la civilización occidental es natural verlas incluso donde no están trazadas. El famoso plano cartesiano es un trazado imaginario donde toda la realidad universal cabe, y es la base de gran parte de las matemáticas que explican los fenómenos de la física. En años pasados se divulgó una serie animada, dirigida a niños, llamada "El pequeño Einstein",[3] en la que se trataba de explicar de forma simple los principios de la teoría de la relatividad.

3 Disponible en: https://www.dailymotion.com/video/x1e3x2s.



En uno de los capítulos se utilizó un ejemplo para explicar cómo el tiempo se hacía más largo en tanto aumenta la velocidad, de forma que represente algún porcentaje significativo de la velocidad de la luz. La imagen en pantalla representaba un dispositivo con dos líneas paralelas y un punto en movimiento entre ellas que se suponía tardaba exactamente un segundo en recorrer la distancia entre ambas paralelas:

Por supuesto, en estado natural, el punto del dispositivo se movía describiendo una línea recta entre las paralelas. Sin embargo, al aplicar una velocidad de al menos dos dígitos de porcentaje de la velocidad de la luz, el movimiento del punto ya no podría describir una línea recta entre las paralelas del dispositivo porque, gracias a la aceleración, el punto en movimiento no podría llegar al punto de la línea frente a la que inició su movimiento; es decir, en estado natural el punto parte de un punto de una de las líneas y llega a otro punto de la paralela que está exactamente enfrente del punto inicial, de manera perpendicular y, mientras no se aplique velocidad al dispositivo, regresará exactamente al mismo punto de partida; pero al aplicar la velocidad esto cambiaría así:



El punto ya no podría terminar su movimiento exactamente frente a donde lo inició, y comenzaría a describir una trayectoria angulada, no recta, por lo que la distancia a transitar sería mayor de lo que era inicialmente, lo que hace más largo el tiempo. Es difícil saber si Einstein en persona suscribiría una explicación de esta naturaleza. Lo que sí es real es que toda relatividad necesita una referencia absoluta que se asume sin fundamentos previos (Wittgenstein, 1979). Para que esta explicación sea real, es necesario que los puntos referenciados por el plano cartesiano también lo sean. Si un observador acompaña al dispositivo del punto en movimiento en su aceleración a un 30% de la velocidad de la luz, por ejemplo, para el observador el punto seguiría moviéndose como en su estado inicial; es decir, no habría ningún cambio. Es posible que esto evidencie que la relatividad no está en la realidad sino en nuestras apreciaciones y explicaciones generadas por nuestros juegos de lenguaje.

Redondez terrestre

Es un lugar común que, en las instituciones escolares, desde los niveles más básicos, se enseña que la Tierra es redonda: todo el mundo lo sabe. Sin embargo, en la práctica cotidiana, dicha redondez no aparece por ningún lado, ni tiene sentido. La oportunidad de apreciar el horizonte revela una línea recta que enfatiza el perfil plano de la Tierra. Los montes son obstáculos accidentales, lo importante es la posibilidad de lo plano. El afán humano corre en este sentido. No solamente se vive en una Tierra plana, sino también la humanidad procura hacerla plana donde no lo es. Se construyen pisos planos para los hogares

o ciudades, los caminos son convenientemente planos, apenas con ligeras pendientes, y se ha puesto asfalto para que los vehículos se puedan desplazar por todo el suelo y alcanzar cualquier destino. La redondez del planeta solamente tiene sentido en casos muy específicos, y sobre todo en lo referente a cubrir rutas de transporte intercontinental o en ciertos contenidos escolares. Materia de documentales y programas de divulgación científica, nada más. La vida cotidiana se sigue enmarcando y referenciando en la realidad de una Tierra plana y, sin embargo, la certeza de su redondez es incuestionable, lo que denota la adquisición de certezas que nada tienen que ver con la experiencia personal, y con frecuencia ni siquiera con la experiencia de los miembros de la comunidad porque puede haber una comunidad humana que jamás haya tenido contacto con una situación donde el dato de la redondez terrestre tuviera sentido (un viaje espacial o un vuelo de mucha altura), y sin embargo situarse en la certeza de que la Tierra es redonda. Una perspectiva más humana nos indica que la Tierra es plana. Tal conclusión fue sacada de la observación simple del horizonte, de considerar las colinas como parte accidental de los caprichos naturales y por la comodidad de caminar por las partes planas. Sin duda que es una postura egocentrista. Es posible que si el ser humano fuera capaz de volar no tendría la necesidad de una Tierra plana. Tampoco tendría tanto sentido esta dicotomía entre su redondez o planitud. La práctica va generando este tipo de conocimiento. Sucede también con el científico que a la ligera afirma que todo material sólido está lleno de porosidad, y que los seres humanos también poseemos tales porosidades, por lo que sería factible que, de repente, un ser humano pudiera ser tragado por el suelo sólido (Wittgenstein, 1968). Aunque tal afirmación tenga fundamentos en las teorías físicas ampliamente aceptadas, la práctica cotidiana la contradice.

La distancia entre lo previsto en la práctica cotidiana y las teorías derivadas del esfuerzo científico muchas veces ha generado polémica y un hálito de superioridad a estas últimas. El prestigio social del esfuerzo científico tiene una mayor relevancia de lo que es la costum-

bre cotidiana, y no por ello esta tiene menor validez que aquella. La Tierra es plana para el ser humano simplemente porque es demasiado grande para el tamaño de él. Su redondez carece de sentido práctico para la vida cotidiana. Es aquí donde topamos con la perspectiva fundamental de la epistemología. ¿Qué vale más? ¿La experiencia concreta en la vida cotidiana o la observación sistemática amparada en hipótesis reflexionadas? Con el avance de la ciencia, el conocimiento tradicional de la especie humana ha caído en una suerte de folclor que no sirve de fundamento para la afirmación de verdades. Como la ciencia ha desarrollado tecnología que antes parecía imposible de lograr, recibe el crédito de la preponderancia sobre cualquier tipo de conocimiento, por lo que se genera una especie de etiqueta pueril para los demás conocimientos acumulados por la civilización humana.

Se puede considerar la proverbial afirmación que el Sol gira alrededor de la Tierra. Una afirmación como esta parece verificarse a través de la experiencia individual porque las personas pueden ver cada día aparecer el fulgor solar por el oriente, transitar por el cielo diurno y verificar su puesta en el horizonte occidental; sin embargo, no experimentan movimiento alguno de la Tierra a menos que esté ocurriendo un sismo. Aunque en nuestros días es claro que si alguien declarara tal afirmación sería tildado de loco, ingenuo o tonto, ¿por qué una idea que nace de la experiencia directa no es válida como conocimiento? Si es obvio. Cualquiera puede ser testigo del movimiento solar y de la simultánea firmeza de la Tierra que alberga a la especie humana. La posibilidad de una explicación alternativa para un movimiento tan constante y sistemático como lo es el solar no es tan clara como se pudiera suponer hoy en día, aunque ya se tenga la certeza de que la Tierra es redonda y gira a una velocidad insospechada.

Sin embargo, si alguien afirma "ya salió el sol" nadie lo tilda de orate ni le reprende por ir en contra de las evidencias científicas que cuentan en su haber con siglos de confirmaciones. Dicha afirmación tiene sentido dentro del juego de lenguaje en la vida cotidiana, aunque científicamente sea falsa. Entonces, ¿tal afirmación forma parte

del conocimiento humano o no? Por supuesto. ¿Aunque sea falsa? En realidad no es falsa dentro del juego de lenguaje que la origina, solamente se vuelve falsa cuando se cambia de juego. Esto puede propiciar la reflexión sobre el alcance de las convicciones humanas y abrir la puerta al escepticismo radical, porque puede tomarse como una excelente justificación para dudar de todo, pero también es un mal planteamiento. Si alguien es capaz de preguntar o de plantear preguntas y argumentos, entonces se le concede existencia. El argumento cartesiano. Sin embargo, si pone en duda todo lo demás, incluso la existencia de otras personas, se presenta una pérdida de conciencia en el hecho de que, para argumentar y confeccionar tal esquema de dudas, un escéptico tuvo que adquirir el lenguaje de la comunidad y, si los miembros de esa comunidad pueden ser puestos en duda hasta a escala existencial, es imposible conceder certeza alguna, incluso aquella de la actualmente famosa creación a través de la conciencia personal. Sin duda, la duda tiene un límite.

Es aquí donde se puede verificar la importancia y el peso del juego de lenguaje como práctica convencional con sentido. Creer que el pensamiento crea realidades genera una práctica sustancialmente distinta a creer que la realidad es independiente de los pensamientos de las personas. Más aún, darles a los pensamientos una categoría dentro de la realidad como entidades energéticas equivalentes a lo que pudiera ser un rayo de sol o una descarga eléctrica o un campo magnético terminará generando una práctica distinta a la que tendrían personas que consideran los pensamientos como fruto de una práctica humana.

En el juicio contra Galileo Galilei, las autoridades eclesiásticas establecieron la necesidad de que el científico se retractara de las conclusiones a las que llegó debido a sus observaciones científicas. Desde una perspectiva actual y cotidiana, es fácil considerar este pasaje histórico como un triunfo del oscurantismo y la intolerancia sobre el progresismo científico, una rivalidad presente hasta los tiempos actuales. También es posible mirar al astrónomo como alguien poco firme en sus convicciones, e incluso hasta cobarde por permitir que las auto-

ridades eclesiásticas lo intimidaran hasta el punto de retractase. Sin embargo, el nombre de Galileo ha trascendido el tiempo y las fronteras para dejar una huella imborrable en la historia de la humanidad, y seguramente nadie recuerda de memoria el nombre de sus jueces. La máxima exhortación de Bertrand Russell (1973) fue dejar que los hechos hablen, no guiarse por lo que se quiere creer o por lo que se desea que sea verdad (como la afiliación afectiva a creencias religiosas, por ejemplo). La pregunta pudiera ser: ¿Cuáles son los hechos? Las observaciones recabadas por Galileo daban cuenta de una Tierra que se mueve, pero la experiencia más inmediata de cualquier ser humano es que la Tierra permanece inmóvil. Incluso una visión científico-naturalista promueve la experiencia como punto fundamental para emprender la aventura científica. Sin embargo, la experiencia cotidiana no apuntala necesariamente lo declarado por Galileo. ¿Qué paso? Si la experiencia cotidiana engaña, ¿cómo se puede, entonces, confiar en cualquier otro tipo de experiencia? ¿Qué criterio sigue el científico para validar las experiencias que confirman los hechos?

Uno de los experimentos de Piaget sobre la evolución de las capacidades cognitivas de los niños es aquella famosa petición de dibujar la casita de juguete. Los niños estaban frente a una casita de juguete y una muñeca de juguete, a su vez, era colocada en otro lugar también mirando hacia la misma casita. Se les pedía a los niños que dibujaran lo que la muñeca estaba viendo de la casita. Aquellos con el suficiente desarrollo cognitivo eran capaces de realizar la indicación, pero los niños sin tal desarrollo solamente eran capaces de dibujar lo que ellos mismos veían. Esta especie de egocentrismo parece distorsionar la realidad y sesgar lo que como cultura podemos comprender. Por supuesto que considerar la Tierra como el centro del universo está respaldado por la experiencia y la tendencia natural de perspectiva egocéntrica que considera que lo que percibimos es real (Bronowski, 1997; Cassirer, 1977). La experiencia inmediata registra que la Tierra está inmóvil y que los astros celestes, incluyendo el Sol, se mueven. De conformidad con lo antes mencionado, sería muy extraño que alguien

afirmara "la Tierra ha rotado lo suficiente para que estemos de cara al Sol nuevamente" El uso de las palabras sigue haciendo referencia al geocentrismo que antes era dogma.

Se concibe lo percibido a través de los sentidos como real y como criterio de existencia, aunque también hay muchas evidencias de que lo percibido a través de los sentidos puede generar errores garrafales. Existen ilusiones ópticas, entender una palabra por otra, sensaciones que se experimentan y que se toman como datos de la realidad y que luego se confirman como ilusiones. El testimonio de los demás también puede ser asumido de esta manera. No solamente vale lo que la persona misma ha visto, sino vale también lo que han visto las personas que lo rodean y que le inspiran confianza. De hecho, muchas veces las comunidades pugnan sobre lo que es real e ilusorio desde la palestra de la mayoría de votos, aunque en innumerables ocasiones se haya verificado que no es asunto de mayorías.

La funcionalidad también es un criterio de realidad; es decir, aquello que tiene un efecto concreto en el medio ambiente y es capaz de generar algún tipo de transformación en él se toma como algo real. De pronto se escucha una voz que ataca la postura del psicoanálisis por su falta de rigor científico. Quien lo defiende se ampara en el hecho de que funciona, bajo ciertos criterios, y, por lo tanto, se concibe como parte de una realidad concreta.

Es posible establecer relaciones ficticias entre comportamiento y resultados en el ambiente. Se extiende aquí lo encontrado por Skinner en sus estudios sobre conducta supersticiosa, cuando estuvo entregando a pichones hambrientos un grano de maíz cada 30 segundos. La entrega del alimento no tenía nada que ver con el comportamiento particular de cada pichón; sin embargo, cada uno estableció un patrón de comportamiento estereotipado que Skinner llamó conducta supersticiosa. Desde la perspectiva del condicionamiento operante destacado por el mismo Skinner, la presencia de un reforzador (en este caso el grano de maíz) aumenta la probabilidad de que se presente de nuevo la misma conducta; y la coincidencia en tiempo con un comportamiento

específico y la llegada del estímulo reforzador provocó un aumento de la probabilidad de aquel en volver a presentarse. Desde tal perspectiva, pudiera establecerse una falsa relación entre un patrón de comportamiento y el resultado de obtener el alimento, lo que pudiera explicar el comportamiento mágico en los seres humanos. Ejecutar rituales específicos con el afán de controlar variables o acontecimientos fuera de los límites de las capacidades humanas es otro aspecto que ordinariamente no forma parte de un cuerpo de conocimiento difundido, pero que sí tiene cabida en diversos juegos de lenguaje, sin que la fuerza de la ciencia positiva haya podido erradicar tales prácticas. Muchas personas pueden sostener que estos juegos también contribuyen al conocimiento humano.

Conclusiones

La aspiración clásica de conocimiento total (que implicaría poderío total, dada la máxima de "conocimiento es poder") puede tal vez encontrar una referencia plausible en la noción de juego de lenguaje de Wittgenstein (1988). Al replantear la comprensión de lo que es el lenguaje, dicha noción puede generar algunas aclaraciones pertinentes para establecer al lenguaje como una práctica adaptativa y no como una descripción que corresponde lógica y unívocamente con los hechos. Por ello, el esquema gráfico presentado, que establece la confluencia entre proposiciones, verdades y creencias, perfila más problemas que beneficios.

De lo planteado en el presente ensayo se pueden enumerar las siguientes conclusiones:

- El planteamiento metafísico de lenguaje y conocimiento genera muchas dificultades y confusiones que pueden salvarse planteándolos desde la perspectiva de prácticas convencionales con sentido; es decir, aquellos elementos que establecen juegos de lenguaje.

- La rivalidad entre posturas próximas al positivismo lógico y al escepticismo radical (ambas cercanas a la metafísica) puede disiparse a través de la noción del juego de lenguaje.
- El lenguaje está hecho para jugar juegos en la realidad a través del establecimiento de un modo de vivir. No está hecho para dar explicaciones a temas que trascienden los mismos límites del juego.
- Los temas de certeza y validez del conocimiento pueden determinarse a través de la identificación del juego de lenguaje que se está practicando en determinadas circunstancias.
- Un juego de lenguaje es identificable por los sentidos prácticos convencionales que establece. Tales sentidos prácticos tendrán, en última instancia, elementos adaptativos, sea al entorno físico sea al entorno social, por lo que tales sentidos pueden ser confiables como conocimiento humano.
- Juzgar un juego de lenguaje con la lógica de otro genera sinsentidos y confusiones importantes, por lo que la alternativa para la epistemología puede ser convertirse en una reflexión que procure identificar los juegos de lenguaje presentes y las confusiones al traslapar unos con otros.
- Dudar o fundamentar de proposiciones son parte de un juego de lenguaje, y por lo tanto dentro del mismo juego tiene trazados sus límites. No es posible dudar de todo, como tampoco se puede perseguir el fundamento del fundamento hasta infinito.
- Las palabras y afirmaciones establecidas en los juegos de lenguaje muchas veces son fruto de extensiones metafóricas referenciadas desde prácticas más simples. Perder de vista esta dinámica genera toda suerte de confusiones.

La alternativa de enarbolar la noción de juego de lenguaje como práctica para el ejercicio epistemológico puede privilegiar un abordaje distinto al problema del conocimiento, precisamente porque prescinde de ellos y procura aclararlos, no desde una perspectiva gramatical, sino

desde una perspectiva de sentido convencional. Este sentido convencional puede constituirse como el referente del conocimiento.

> El joven Wittgenstein llega a Cambridge arrollando. En las discusiones Bertrand Russell se desespera, porque no consigue que su discípulo reconozca que "no hay un rinoceronte en la habitación". Así se lo repite por carta a su amante Ottoline (al principio Russell piensa que Wittgenstein es alemán):
>
> Mi ingeniero alemán es muy discutidor y agotador. No admitiría que es cierto que no hay un rinoceronte en la habitación... Volvió y no dejó de discutir mientras me estaba vistiendo. // Mi ingeniero alemán, creo, es un necio. Cree que nada empírico es cognoscible..., le pedí que admitiera que no había ningún rinoceronte en la habitación, pero no lo hizo.

Y añade el biógrafo Monk:

> En una época posterior de su vida, Russell insistió mucho en estas discusiones, y afirmó que había mirado debajo de las mesas y de las sillas del aula en un esfuerzo por convencer a Wittgenstein de que no había presente ningún rinoceronte.
>
> Leo todo esto tronchándome de risa. Hasta que descubro que sí que había un rinoceronte en la habitación: Wittgenstein (Montano, 2007).

Bibliografía

Bronowski, J. (1997), *Los orígenes del conocimiento y la imaginación*, España, GEDISA.

Cassirer, E. (1977), *Antropología filosófica. Una introducción a la filosofía de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica.

Chomsky, N. (1979), *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*, México, Siglo XXI Editores.

Ficachi, M. G. (2011), *Esquemas de comunicación*, Unidad 1 del curso virtual de la asignatura de Comunicación Integral de la Mercadotecnia, Universidad

Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en: clasesmgs.blogspot.com/2011/04/esquemas-de-comunicacion.html.
Jaramillo, L. (2003), *¿Qué es Epistemología?*, Cinta Moebio 18, pp. 174-178. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/18/jaramillo.htm.
Jaynes, J. (1987), *El origen de la conciencia en la ruptura de la mente bicameral*, México, Fondo de Cultura Económica.
Kuhn, T. S. (1979), *La estructura de las revoluciones científicas,* México, Fondo de Cultura Económica.
Montano, J. A. (2007), *El rinoceronte*, blog Aprendiz al Sol. Disponible en: joseantoniomontano.blogspot.com/2007/11/el-rinoceronte.html.
Palacio, R. (2006), *Ateo, sal del closet*, *Arcadia*, núm. 14. Disponible en: https://books.google.com.mx/books?id=FmYEAAAAMBAJ.
Pallares, E. (2006), *Crítica al posmodernismo y sus efectos en la enseñanza de la Filosofía*, 40, Sinthesys, Universidad Autónoma de Chihuahua, octubre-diciembre.
Popkin, R. (1983), *La historia del escepticismo desde Erasmo hasta Spinoza*, México, Fondo de Cultura Económica.
Ribes, E. y U. Sánchez (1994), "Conducta, juegos de lenguaje y criterios de validación del conocimiento", *Acta Comportamentalia*, núm. I, vol. II.
Robinson, J. (2012), "Wittgenstein, sobre el lenguaje", ITAM, *Estudios*, 102, vol. X, otoño.
Russell, B. (1973), *Religión y ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
Ryle, G. (2005), *El concepto de lo mental*, México, Paidós.
Sepa Más (2016), *El cerebro humano es capaz de almacenar todo el contenido de Internet*. Disponible en: https://actualidad.rt.com/ciencias/197702-cerebro-humano-guardar-contenido-Internet.
Skinner, B. F. (1981), *Conducta verbal*, México, Trillas.
Turbayne, C. M. (1974), *El mito de la metáfora*, México, Fondo de Cultura Económica.
Waslawick, P. (1979), *¿Es real la realidad?*, España, Herder.
Wittgenstein, L. (1988), *Investigaciones filosóficas*, México, UNAM.
——— (1968), *Los cuadernos azul y marrón*, España, Tecnos.
——— (1979), *Sobre la certeza*, España, GEDISA.
——— (1984), *Tractatus Logico-Philosophicus*, España, Alianza Universidad.

La formación en ambientes virtuales

Propuesta de modelo de diseño de cursos en Moodle, con elementos de diseño instruccional y asesoría

Griselda Pérez Torres[1]
J. Guadalupe Salcido Nuñez[2]

Resumen

El artículo describe los aspectos más importantes involucrados en la investigación evaluativa que se aplicó a los cursos implementados en *Moodle*, plataforma utilizada en apoyo a las clases presenciales a cargo del Departamento de Ciencias Computacionales de la Universidad de Guadalajara, en cuanto al diseño instruccional y la asesoría.

Para la investigación se consideró el paradigma sociocrítico y se aplicó una metodología mixta. Las técnicas de recogida de datos utilizadas fueron la entrevista, el cuestionario y la observación. Para el análisis y la interpretación de los datos se auxilió de herramientas informáticas como Atlas.ti, SPSS, *Excel y Power Point*. Con el objetivo de presentar los procedimientos del análisis y la interpretación de los datos, se mencionan particularidades.

1 Egresada y asesora del doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara. Catedrática del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI) de la Universidad de Guadalajara. Dirección electrónica: griselda.perez@umg.edu.mx.

2 Docente y asesor tutorial del doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara. Investigador. Dirección electrónica: profesor.csh@umg.edu.mx.

Con la investigación se logró elaborar un modelo de diseño para los cursos en Moodle, un plan de acción y un plan de capacitación que acompañan al modelo para su futura implementación.

Palabras clave: investigación evaluativa, *Moodle*, modelo de diseño, tecnologías de la información y comunicación

Introducción

El modelo de diseño de cursos en *Moodle* es una propuesta para futuras mejoras de los diversos cursos del Departamento de Ciencias Computacionales (DCC) del Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI).

Lo anterior está basado ena los resultados obtenidos de una investigación evaluativa, la cual implicó precisamente evaluar cursos en la plataforma *Moodle*, con respecto al diseño instruccional; asimismo, en la investigación se logró detectar los beneficios y los problemas de la plataforma y conocer la percepción de los alumnos con relación a Moodle y al desempeño de sus profesores.

En el contexto de esta investigación cabe mencionar su proceso de construcción, el cual fue gradual y sistemático. Se inició con la búsqueda de información del proceso del aprendizaje con ambientes virtuales, después se continuó con el planteamiento del problema de investigación, posteriormente con el estado del arte; luego, con la búsqueda de los fundamentos del ambiente virtual de aprendizaje, y a continuación se trabajó en la propuesta metodológica, para continuar con la investigación de campo, la organización y el análisis e interpretación del corpus. A partir de los resultados del análisis y la interpretación de los datos, se procedió a elaborar el modelo de diseño de cursos en *Moodle*. Por último, se obtuvieron las conclusiones del trabajo de investigación.

En lo tocante a la búsqueda de información del proceso del aprendizaje con ambientes virtuales, fue necesario profundizar acerca de la plataforma *Moodle* como parte de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la educación, ya que estas tecnologías ejercen una influencia importante en todos los sectores de la sociedad; en lo que respecta en la educación, es ineludible para las universidades utilizar dichas herramientas y adaptarse a todas las posibilidades y potencialidades que brindan (Correa y López, 2017).

Es importante señala que la capacidad de las TIC para transformar y mejorar las prácticas educativas no está tampoco en ellas por sí mismas, sino en los usos que hacen de ellas los participantes mientras abarcan los contenidos y desarrollan las actividades de aprendizaje. De manera que, al utilizar las TIC en las prácticas educativas, estas pueden apoyar al cumplimiento de los objetivos de la institución educativa.

Las TIC se han ido incorporando cada vez más en la educación, y deben ser consideradas como herramientas de apoyo para facilitar el aprendizaje, la innovación y la mejora en todos los aspectos del proceso educativo. Esto es posible cuando existe el compromiso en tal sentido de profesores, alumnos, funcionarios y hasta personal administrativo involucrado en dicho proceso.

Moodle, como parte de las TIC en el contexto formativo, ha adquirido notoriedad creciente en la docencia, puesto que permite al docente diseñar y administrar cursos de acuerdo con sus intereses y necesidades (Jenaro, Castaño, Martín y Flores, 2018).

Moodle (sigla de *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) es una plataforma LMS (sigla de *Learning Management System*), versátil, de código abierto y utilizado tanto en contextos formativos tipo virtual o presencial (López, Muniesa y Velamazán, 2015). Cabe señalar que los LMS surgen en 1995, y son un tipo de tecnología utilizada en las instituciones educativas para ofrecer a los estudiantes como parte de sus servicios innovadores (García-Peñalvo y Pardo, 2015).

En el mismo orden de ideas, de acuerdo con Domínguez (2010), *Moodle* es una aplicación *web* para desarrollar contenidos, herramientas útiles y ejercicios para apoyar al profesor en la labor de formación, con el objetivo de conseguir calidad en la enseñanza.

Entre las herramientas disponibles en *Moodle* para el profesor se encuentran algunas que permiten la interacción entre los participantes. Algunas actividades se describen a continuación:

- *Bases de datos*: es una herramienta muy adecuada para fomentar el trabajo colaborativo entre los estudiantes, de forma que los usuarios pueden añadir una o más entradas (registros) sobre algún tema, y para ello previamente el profesor crea un formulario.
- *Cuestionarios*: son utilizados para evaluar los conocimientos adquiridos por los estudiantes y pueden ser de diferentes tipos (falso verdadero, emparejamiento, respuesta corta, respuesta múltiple, entre otros).
- *Foro*: esta herramienta posibilita la comunicación de forma asíncrona entre los participantes.
- *Glosario*: con esta actividad los participantes crean listas de términos con sus respectivas definiciones; con las aportaciones, se convierte en tipo de diccionario con conceptos sobre un tema específico o sobre el curso en general.
- *Tareas*: se utiliza para calificar diferentes tipos de trabajos en forma de ensayos, reportes de investigación, proyectos, entre otros. Para ello es necesario que los estudiantes preparen el trabajo en forma digital.
- *Wiki*: es otra de las herramientas colaborativas en *Moodle*; sirve para crear y actualizar el contenido de un documento.

En lo que respecta al proceso de enseñanza aprendizaje con el uso de este tipo de tecnologías, es necesario que sean explotados todos los recursos, así como realizar el diseño de las actividades con una atención especial por parte de los profesores, para que se promueva

la participación activa del alumno, de modo que conduzca a la apropiación del conocimiento.

Sobre la base de lo anterior, es importante considerar el diseño instruccional en la producción de los cursos, entendidos como un proceso sistémico, planificado y estructurado, porque, al utilizar un modelo de diseño instruccional apropiado a las necesidades de la institución y de los estudiantes, se garantiza la calidad del aprendizaje (Agudelo, 2009).

Según Laverde (2008), el diseño instruccional es proceso y fase. Pero para que el proceso cobre sentido es necesario primero adentrarse en la dimensión de fase.

Las fases de las que consta el proceso, el cual se entiende como un macroproceso (proyecto), son:

Análisis de factores clave.

- Diseño instruccional.
- Producción de recursos para el aprendizaje.
- Emisión.

Herrera (2006) refirió que el diseño instruccional es la forma en que se planea el acto educativo; expresa, de alguna manera, el concepto que se tiene del aprendizaje y del acto educativo. La definición de objetivos y el diseño de las actividades, la planeación y el uso de estrategias y técnicas didácticas, la evaluación y la retroalimentación son algunos de sus elementos, en dependencia del modelo instruccional adoptado.

Según Espinal, Garza, Beltrán, Marcué y Salinas (2019), existe una variedad de modelos de diseño instruccional, pero la mayoría se acopla al modelo genérico ADDIE (sigla de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación), el cual es útil en cualquier contexto educativo, basado o no en las TIC.

Para Laverde (2008), los modelos de diseño instruccional más representativos son el modelo ADDIE y un modelo más reciente, ASSURE, acrónimo que hace referencia a las fases: *Analyze learners, State objectives for student learning, Select methods, media and materials,*

Utilize media and materials, Require learner participation, and Evaluate and revise the instruction.

De acuerdo con Romero (2018), el modelo de diseño instruccional ASSURE facilita la participación más activa del estudiante y le permite crear su propia experiencia de aprendizaje. Las fases de este modelo son:

1. Analizar las características del estudiante.
2. Establecimiento de objetivos de aprendizaje.
3. Selección de estrategias, tecnologías, medios y materiales.
4. Organizar el escenario de aprendizaje.
5. Participación de los estudiantes.
6. Evaluación y revisión de la implementación y resultados del aprendizaje.

A propósito del modelo de diseño instruccional ASSURE, es preciso indicar que fue el referente en la investigación, porque permite identificar los tipos de estudiantes según sus características, así como adaptar las mejores estrategias para su aprendizaje y con la participación activa de los estudiantes, lo que lleva a que ellos también sean partícipes de la construcción del conocimiento.

Por consiguiente, es necesario tomar en cuenta las diversas fases que conforman dichos modelos de diseño instruccional, de manera que, al tomarlos como referentes, faciliten el logro de los objetivos de aprendizaje.

Por último, a partir de lo descrito en este apartado acerca de la plataforma *Moodle*, se procede a presentar una propuesta de definición de aprendizaje en un ambiente virtual: proceso en el que el estudiante y el profesor participan activamente para propiciar la construcción, la reconstrucción, la transmisión o la adquisición de conocimientos significativos a través de un espacio virtual como medio innovador y constructivista. Para lograr dicho proceso es indispensable hacer uso eficiente de las tecnologías de la información, así como la participación continua y activa de los involucrados.

Una vez descrito el contexto de la investigación y las aportaciones de algunas definiciones relacionadas con la misma, en el siguiente apartado se indica el problema de investigación.

Problema de investigación

La investigación tuvo como inicio plantear el problema de investigación, el cual se encontró a partir de una encuesta indirecta a estudiantes, con el fin de obtener información referente a sus vivencias en torno al apoyo de la herramienta virtual en su aprendizaje (*Moodle*) (figura 1).

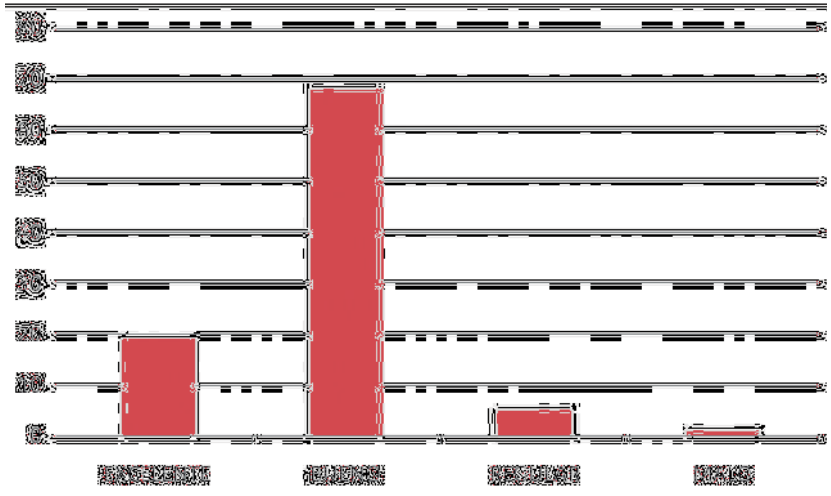


Figura 1. Moodle como herramienta de apoyo para el aprendizaje.

El problema de investigación encontrado fue la falta de diseño instruccional (ausencia o poca planeación, estructura y organización de los cursos); asimismo, con respecto a la asesoría (nula o poca comunicación, interacción, retroalimentación y evaluación continua).

Las preguntas de investigación

Pregunta genérica:

- ¿Cuál sería una propuesta de un modelo de diseño de cursos en Moodle para favorecer un proceso de innovación educativa en la Institución?
- Preguntas derivadas:
- ¿Cuáles son los aspectos, con relación al diseño instruccional y la asesoría que tienen los cursos en *Moodle*, para favorecer el aprendizaje en los alumnos?
- ¿Cuáles son los beneficios y problemas que encuentran los alumnos en la plataforma?
- ¿Cuál es la percepción de los alumnos acerca del desempeño del profesor del curso y de la funcionalidad de la plataforma?

Objetivo general

Elaborar una propuesta de un modelo de diseño de cursos en *Moodle* donde se incluyan elementos del diseño instruccional y con respecto a la asesoría, para favorecer un proceso de innovación educativa en la institución

Objetivos específicos

1. Identificar los aspectos con relación al diseño instruccional y la asesoría que tienen los cursos en *Moodle* para favorecer el aprendizaje de los alumnos.
2. Encontrar los beneficios y los problemas que advierten los alumnos al trabajar con la plataforma.
3. Determinar la percepción que tienen los alumnos acerca del desempeño del profesor del curso y de la funcionalidad de la plataforma.

Supuesto de investigación

En la medida en que exista un mejor diseño instruccional y mejor asesoría en los cursos donde se utiliza *Moodle* se favorece un proceso de innovación educativa en la institución.

En el siguiente apartado se presenta la estrategia metodológica, es decir, las acciones que se consideraron más pertinentes para lograr el objetivo de la investigación. Como parte de la metodología se incluyen el método y las técnicas de recogida de datos.

Estrategia metodológica

Para abordar la investigación se tuvo como referencia el paradigma sociocrítico, el cual tiene como características:

> (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa; (b) la aceptación compartida de una visión democrática del conocimiento así como de los procesos implicados en su elaboración; y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica (Alvarado y García, 2008, p. 190-191).

El paradigma sociocrítico se consideró en la investigación porque era necesario obtener una visión de la práctica educativa en relación con los cursos diseñados en la plataforma, de forma que los resultados condujeran a la construcción del modelo de diseño de los cursos en Moodle, así como a la elaboración de un plan de acción y un plan de capacitación.

Por otro lado, para dar respuesta a las preguntas de investigación se utilizó una metodología mixta y dos tipos de procedimientos: la evaluación cualitativa, de la que se obtuvieron valores centrados en los protagonistas del objeto de investigación; por su parte, en la evaluación cuantitativa se tuvo acceso a cifras y evidencias objetivas mediante los datos obtenidos.

Por lo tanto, la metodología cuantitativa sirvió para identificar la percepción de los alumnos acerca del desempeño de los profesores, y también del desempeño de la plataforma y la percepción de los alumnos acerca del diseño de los cursos. El instrumento de recolección de datos cuantitativos fue el cuestionario.

Con el mismo propósito, aplicar la metodología cualitativa permitió profundizar en las experiencias y las opiniones de los alumnos en relación con la evaluación de los cursos en *Moodle* y para identificar los beneficios y problemas de la plataforma. Los instrumentos de recolección de datos cualitativos fueron la entrevista y la observación.

La estrategia de triangulación consistió en utilizar diferentes instrumentos para la recolección de los datos.

En relación con el método de investigación evaluativa que se utilizó en este trabajo de investigación, D'Aquino (2007) lo define como tipo explicativo, porque contiene la descripción de los resultados obtenidos por determinado programa o curso de acción y, en el plano explicativo, las razones o causas que producen esos resultados. Según Vargas (2009), la finalidad de la evaluación es contribuir a la toma de decisiones y a la mejora.

Stake (2006) señaló como actores principales en una evaluación participativa a quienes, aparte de ser fuentes de datos, también son intérpretes de los méritos y las deficiencias que se puedan encontrar.

Con relación al diseño de evaluaciones, Stake sugirió

> buscar el consejo de los colegas con más experiencia, tratar de hallar una guía o modelo en una publicación o en un manual, o ir haciendo simplemente lo que nos dicta nuestro sentido común aprendiendo al mismo tiempo más sobre la actividad y su valía (Stake, 2006, p. 75).

En el siguiente apartado se presentan la técnica y el procedimiento para la investigación de campo y para el análisis y la interpretación de los datos, y se describen los pasos que se siguieron para dichas fases de la investigación.

Técnica y procedimiento para la investigación de campo y para el análisis y la interpretación de datos

En la investigación de campo para esta investigación se utilizaron técnicas de recogida de datos virtuales. Y para ello se usó herramientas contenidas en el mismo ambiente virtual de apoyo al aprendizaje (*Moodle*), como los informes, el *chat* y el cuestionario. Para la observación se consideraron tres cursos: el Taller de introducción a la computación (CC101), el Taller de programación estructurada (CC103) y el Taller de programación orientada a objetos (CC201), que se encuentran en *Moodle*, y en la entrevista; en el cuestionario participaron los alumnos registrados en los respectivos cursos.

La etapa del análisis de los datos "es una parte fundamental del proceso estratégico de la investigación y, por tanto, se le debe considerar una de las partes esenciales de tal proceso" (Zapata, 2005, p. 205). Y como parte del proceso de la investigación "se procede a racionalizar los datos colectados a fin de explicar las posibles relaciones que expresan las variables estudiadas" (Ávila, 2006, p. 99).

En particular, el proceso en el análisis de los datos cualitativos "se estructura con la búsqueda de explicaciones que permitan abordar y comprender el objeto de investigación" (Zapata, 2005, p. 214), y se trata de un:

> proceso definido por tres fases interrelacionadas: la reducción de datos que incluye la edición, categorización, codificación, clasificación y la presentación de datos; el análisis descriptivo, que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que establece conclusiones teóricas y explicativas (Mejía, 2011, p. 48).

Partiendo de lo anterior, a continuación se indican los pasos aplicados en el procedimiento de análisis e interpretación de datos cualitativos obtenidos en las entrevistas (alumnos) y de la observación:

Para el análisis de los datos de la entrevista y la observación se ejecutaron pasos similares:

1. Organizar un documento con todos los datos obtenidos de técnica aplicada.
2. Proceder a la codificación de los datos.
3. Realizar la categorización. Esto consistió en designar las familias y asignar códigos a las familias.
4. Asignar relaciones entre códigos (exclusivo para los datos de la entrevista).
5. Elaborar una *network* por familia y una *network* donde se incluyan todas las familias y se muestran las relaciones entre códigos (exclusivo para los datos de la entrevista).
6. Elaborar afirmaciones o conclusiones empíricas
7. Construir representaciones gráficas implicando porcentajes en relación a las respuestas proporcionadas por los alumnos entrevistados y gráficos con las categorías así como de las afirmaciones empíricas de la observación.
8. Proceder a un análisis de segundo nivel.

En cuanto al análisis cuantitativo, se trata de un "análisis que en su mayoría se estructuran en términos numéricos y puede referirse a una o más variables contenidas en la información. El análisis cuantitativo de la información puede ser de dos tipos: descriptivo e inferencial" (Díaz y Rosales, 2004, p. 16). En el caso particular de esta investigación se consideró la de tipo descriptivo, porque se parte de que los resultados obtenidos de un conjunto de datos solo son aplicables al conjunto de datos trabajados.

A continuación se muestran los pasos aplicados en el análisis y la interpretación de los datos del cuestionario:

1. Organizar un documento con todos los datos obtenidos de técnica aplicada.
2. Proceder a la codificación del cuestionario.
3. Realizar la categorización.

4. Analizar estadísticos descriptivos.
5. Elaborar gráficas de los estadísticos descriptivos obtenidos.
6. Construir la interpretación con los datos estadísticos.

Hallazgos

A continuación se muestran resultados del proceso de análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos. Para llevar a cabo este proceso, según Quesada (2010) se utilizan métodos y herramientas informáticas de carácter cualitativo (Atlas.ti) y cuantitativo (SPSS).

Para Muñoz (2005), Atlas.ti es una herramienta informática efectiva además de interesante para abordar el análisis de los datos cualitativos. Este *software* "incluye un conjunto de herramientas que permite la gestión, extracción, exploración y reestructuración de elementos significativos de los datos" (Penalva, 2003, p. 43).

El programa (*software*) Atlas.ti conlleva un proceso y abarca las siguientes etapas:

> Codificación de la información (de los datos); Categorización; Estructuración o creación de una o más redes de relaciones o diagramas de flujo, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías; y Estructuración de hallazgos o teorización si fuere el caso (Varguillas, 2006, p. 73).

De la etapa de estructuración o creación de redes de relaciones con el manejo del *software* Atlas.ti, y específicamente como parte del paso 5 del análisis y la interpretación de datos de esta investigación, resultaron *network*s. Para Muñoz (2005), uno de los usos de una *network* es demostrar la relación entre códigos gráficamente o también para mostrar las relaciones entre familias (categorías) u otros componentes. Un ejemplo de *network* de una familia o categoría resultante del análisis de datos cualitativos de la investigación planteada corresponde a la de Experiencia de trabajo con Moodle (figura 2).

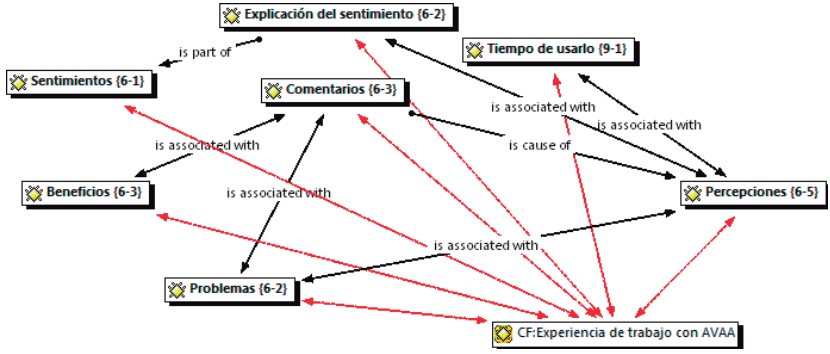


Figura 2. *Network* de la familia Experiencia de trabajo con Moodle.

Con este mismo propósito de seguir mostrando resultados del análisis de los datos en combinación con el uso de *software*, se presenta un esquema tipo mapa mental elaborado en *Power Point* donde se representan todas las afirmaciones empíricas, las cuales resultaron del análisis de datos de la observación (figura 3).

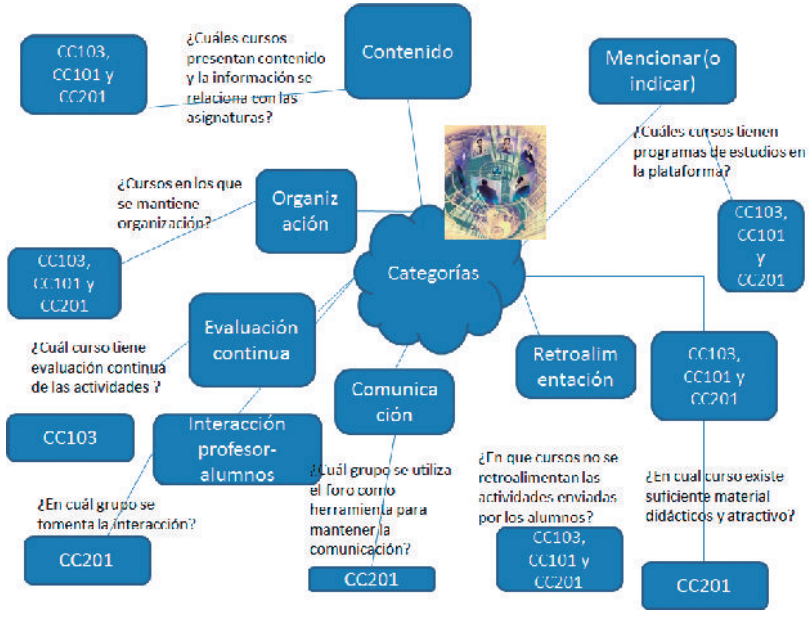


Figura 3. Representación gráfica de las afirmaciones empíricas.

También en la investigación se realizó un análisis estadístico de los datos de la observación representado en gráficas elaboradas en Excel. Se observaron en tres cursos diseñados en *Moodle* en dos fases. A continuación se muestra uno de los gráficos resultado del análisis estadístico de los cursos (grupos) observados en sus respectivas categorías durante la segunda fase (figura 4).

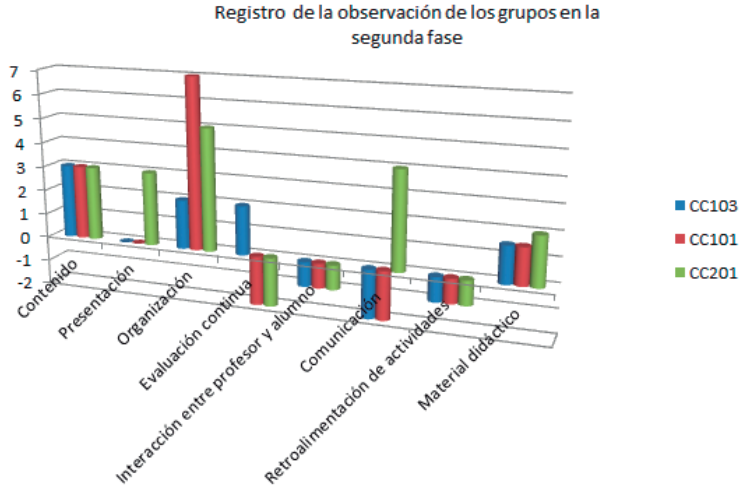


Figura 4. Registro de la observación de los grupos en la segunda fase.

Para el análisis de los datos cuantitativos del cuestionario se utilizó el paquete estadístico SPSS Statistic. Se utilizó en la investigación SPSS Statistic por la facilidad que ofrece para realizar el análisis descriptivo de las variables.

Una vez procesados los datos del cuestionario en el SPSS Statistic, los resultados se graficaron en Excel para tener una mejor manipulación de los datos al graficarlos (figura 5 y 6).

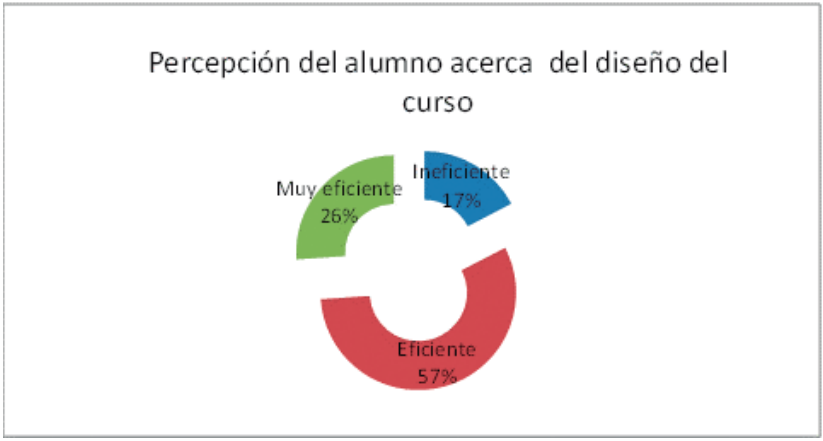


Figura 5. Percepción del alumno acerca del diseño del curso.

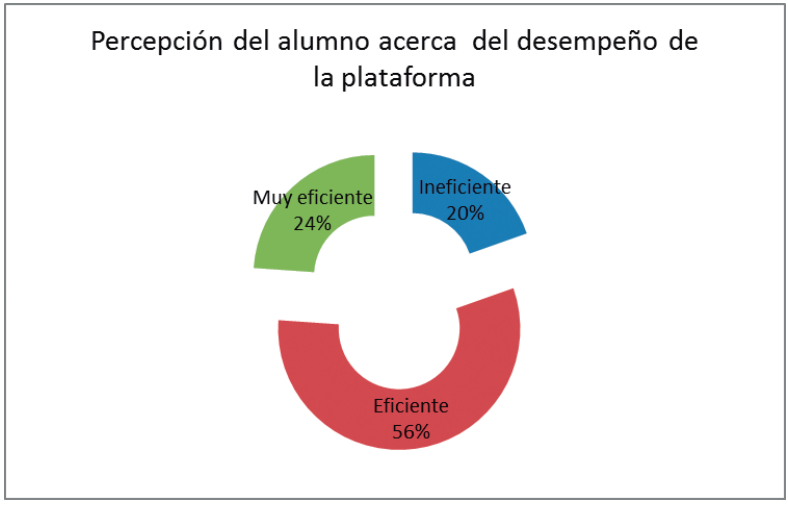


Figura 6. Percepción del alumno acerca del desempeño de la plataforma.

Modelo de diseño de cursos en Moodle

El modelo de diseño de cursos en Moodle se concretó a partir de los resultados de la investigación, donde se abarcan varios aspectos de diseño y asesoría.

A continuación se describe:

1. El material didáctico es recurso base para realizar actividades académicas, en lo cual se sugiere que dentro de lo posible contenga explicaciones de las actividades del curso y sea atractivo para mantener la atención de los alumnos, además de ser claro en cuanto a forma (legible) y fondo (ideas) para que el alumno consiga captar la relación entre la actividad a realizar y la lectura del material didáctico. Por último, el material didáctico debe ser suficiente, con la finalidad de reforzar cada uno de los temas del curso.
2. La organización, con la finalidad de mantener un orden en las actividades planeadas en los cursos, debe actualizar fechas e informar a los alumnos de posibles ajustes.
3. Interacción entre profesor y alumno; para fomentarla se recomienda planear actividades con el uso de los foros y las *wikis*.
4. Comunicación, utilizar los medios disponibles en la plataforma virtual, como el envío de mensajes o los foros. Además del uso de estos medios, la comunicación debe ser constante para lograr involucrar a los alumnos durante todo el trayecto del curso.
5. Retroalimentación de actividades, es importante darle a conocer al alumno el estado de las actividades para permitir, si lo amerita el caso, que aplique correcciones o mejoras.
6. Evaluación continua, se debe asegurar la manera de mantener informado al alumno sobre su avance en el curso; ello se puede conseguir cuando el profesor de forma responsable evalúa continuamente.

El modelo de diseño de los cursos en *Moodle* se puede apreciar en la figura 7.

Además, del modelo de diseño se presenta un plan de acción y un plan de capacitación para su implementación. Ver figuras 8 y 9, respectivamente.

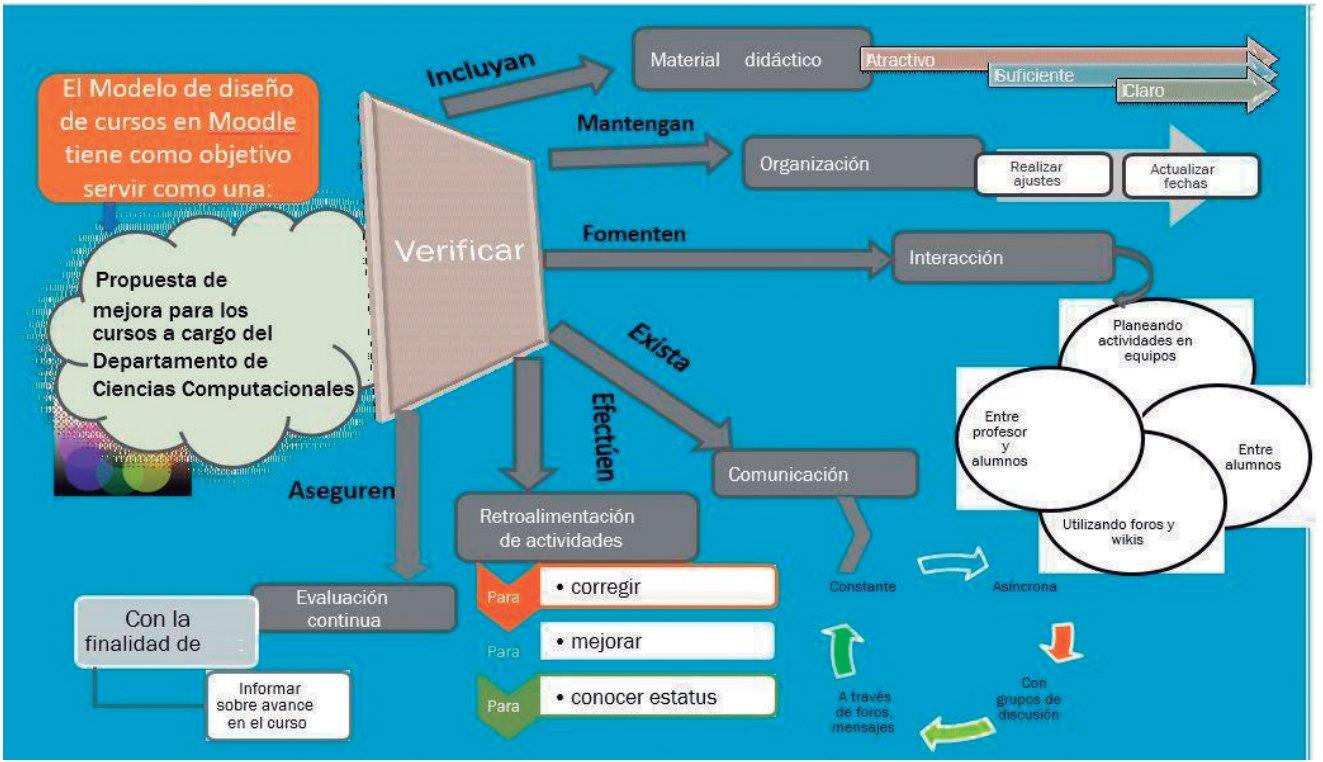


Figura 7. Modelo de diseño de cursos en *Moodle*.

Plan de Acción para la implementación del Modelo de diseño en AVAA
Responsable: Jefe del Departamento

Duración: 1 año

No. Aplicaciones sugeridas 2

Revisión y evaluación del plan: después del año en períodos sin clases

Ajuste al plan: inmediatamente después de la evaluación y en períodos sin clases

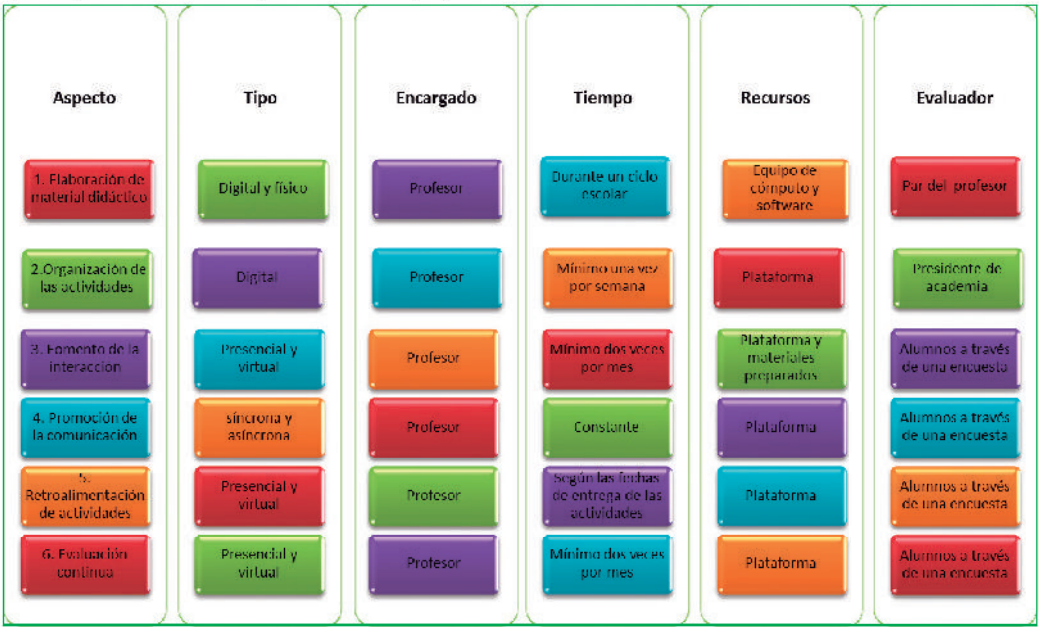


Figura 8. Plan de acción: Elaboración propia.

En la figura 8 se especifican los elementos que componen el plan de acción: responsable, duración, número de aplicaciones sugeridas, revisión y evaluación del plan, ajuste al plan, aspectos, tipo, encargado, tiempo, recursos y evaluador.

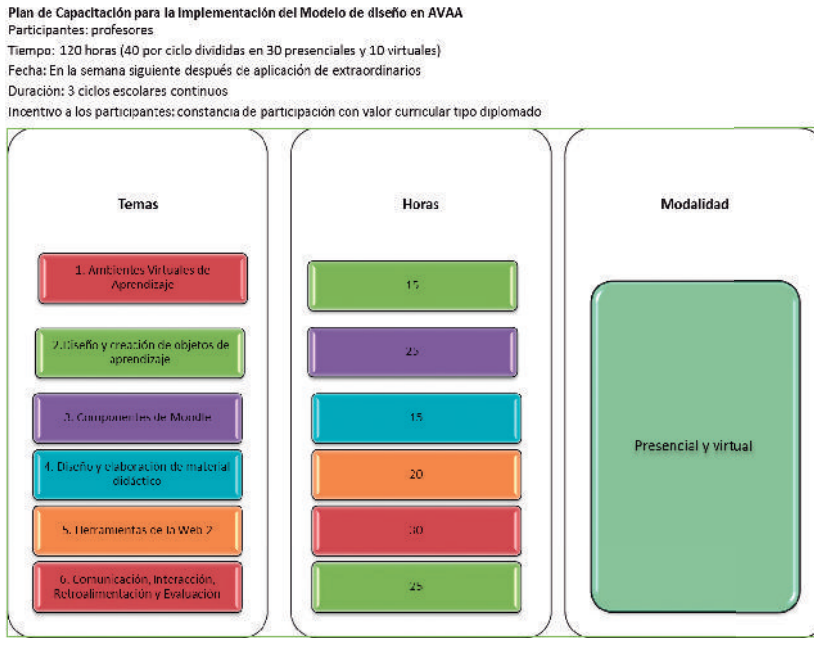


Figura 9. Plan de capacitación

En la figura 9 se muestran los elementos del plan de capacitación: participantes, tiempo, fecha sugerida para implementarse, duración, propuesta de incentivo para los participantes, los temas abarcar, las horas y la modalidad.

Conclusiones

Son diversos los estudios realizados acerca del uso de las TIC en la educación, específicamente sobre los ambientes virtuales como medios tecnológicos para favorecer el aprendizaje.

Sin duda, la incorporación de las tecnologías en la educación universitaria ha permitido fomentar en los estudiantes un aprendizaje autorregulado, al existir la posibilidad de elegir los horarios idóneos o en los cuales pudieran acceder de acuerdo con su agenda personal para realizar ciertas actividades académicas y elaborar estrategias de aprendizaje y responsabilizarse en su propia construcción del conocimiento.

En la incorporación de entornos virtuales en el proceso de aprendizaje es fundamental la acción de los profesores, porque son ellos quienes contribuyen a complementar dicho proceso, ya que se supone que son los expertos en el contenido e intervienen en el diseño de los cursos, en su organización y su presentación. Pero para esto es necesario que los profesores se capaciten en el manejo de este tipo de tecnología educativa; especialmente en lo que respecta al diseño de cursos, y además conozcan con detalle su función frente al uso de dicha tecnología.

Lo anterior no solo debe quedarse en conocimiento, sino debe ser llevado a la práctica como indicador de mejora o innovación en el proceso educativo, donde el producto sean cursos bien diseñados en el ambiente virtual para apoyar el aprendizaje de los estudiantes.

De nada sirve disponer de la tecnología en la educación universitaria si no es utilizada de forma apropiada y, para que cobre vida, el estudiante y el profesor deben apropiarse de ella y apoyarse en ella, para conseguir objetivos con fines educativos.

Cabe señalar que, a pesar de que existe suficiente información acerca de cómo realizar el diseño instruccional de los cursos en los ambientes virtuales de aprendizaje, ello no se aplica porque en su mayoría la planta docente se involucra poco, o el interés por participar es mínimo e insuficiente para llevar a cabo este tipo de cambios y de mejoras. Para implementar el diseño instruccional en los cursos así como para realizar una asesoría adecuada, se requiere conocimiento, tiempo y esfuerzo.

Por lo tanto, en esta investigación se confirmó la necesidad de un modelo de diseño de cursos en *Moodle* que lleve al aprovechamiento

de todos los recursos que ofrece este tipo de tecnología educativa para apoyar los procesos educativos y, por consiguiente, los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento y logren una vivencia estudiantil innovadora.

Conforme con los resultados de esta investigación, cobra relevancia tomar en cuenta ciertos aspectos a la hora de diseñar un curso en un ambiente virtual de aprendizaje. Aspectos considerados como importantes por los alumnos participantes en esta investigación fueron plasmados en el modelo de diseño de cursos en *Moodle*.

Por último, se espera que las autoridades correspondientes y docentes se ocupen en la implementación del modelo de diseño de cursos en *Moodle* y también ejecuten o participen, según corresponda, el plan de acción y el plan de capacitación.

Bibliografía

Agudelo, M. (2009), "Importancia del diseño instruccional en ambientes virtuales de aprendizaje" *Nuevas ideas en informática educativa,* 5, pp. 118-127.

Alvarado, Lusmidia y Margarita García (2008), "Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas", *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación,* año 9, núm. 2, pp. 187-202.

Ávila, Héctor Luis (2006), *Introducción a la metodología de la investigación*. Disponible en: en www.eumed.net/libros/2006c/203/. Consultado: agosto de 2013.

Barrón, Viviana y Marisa D'Aquino (2007), *Proyecto y metodología de la investigación,* Argentina, Maipue.

Correa, M. R. y J. C. R. López (2017), "La formación del profesorado y alumnado universitario en el uso de TIC y Moodle. Contextos Educativos", *Revista de Educación*, pp. 65-81.

Laverde, A. C. (2008), "Diseño instruccional: oficio, fase y proceso", *Educación y educadores*", 11(2), pp. 229-239.

Díaz, Floria y Rosa Rosales (2004), *Los resultados de la evaluación*, Costa Rica, EUNED.

Domínguez Lázaro, M. R. (2010), "Moodle, una plataforma formativa con gran proyección en los nuevos modelos de enseñanza", *Didáctica, Innovación y Multimedia,* (19), pp. 0001-14.

García-Peñalvo, F. J. y A. M. S. Pardo (2015), "Una revisión actualizada del concepto de *eLearning*. Décimo aniversario", *Education in the Knowledge Society,* 16(1), pp. 119-144.

Herrera B., Miguel Á. (2006), "Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas de aprendizaje", *Revista Iberoamericana de Educación*, septiembre [citado en enero de 2019]. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf.

Jenaro-Río, C.; Castaño-Calle, R.; Martín-Pastor, M. y N. Flores-Robaina (2018), *Rendimiento académico en educación superior y su asociación con la participación activa en la plataforma Moodle.*

López, D., Muniesa, F. y A. Velamazán (2015), "Aprendizaje adaptativo en Moodle: Tres casos prácticos", *Education in the Knowledge Society,* 16(4), pp. 138-157.

Mejía, Julio (2011), "Problemas centrales del análisis de datos cualitativos", *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, núm. 1, año 1, pp. 47-60.

Muñoz, Juan (2005), *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas/ti*, Universidad Autónoma de Barcelona.

Penalva, Clemente (2003), *III Poscodificación y análisis de datos textuales: análisis cualitativo con Atlas-ti*, Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz.

Quesada, F. J. M. (2010), "Mapas conceptuales a partir de entrevistas cualitativas. Integración de métodos mediante el uso conjunto de Atlas/ti y SPSS", *Papers: Revista de Sociología*, 95(2), pp. 507-529.

Romero, F. G. (2018), "Análisis de los modelos de diseño instruccional para aplicar a las asignaturas de la carrera de TSU en tecnologías de la información y comunicación área sistemas informáticos/Analysis of the instructional design models to apply to the subjects of the, *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa,* 5(10).

Stake, Robert (2006), *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*, España, Graó, de Irif.

Varguillas, Carmen (2006), "El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL, Instituto Pedagógico Rural el Mácaro", *Revista de Educación*, Año 12, número extraordinario.

Vargas, Zoila (2009), "La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica", *Educación,* 33(1), pp. 155-165.

Zapata, Oscar (2005), *Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*, México, Pax México.

El efecto de las emociones sobre el aprendizaje del estudiante en ambientes virtuales de enseñanza

Espinoza Becerra Eder Javier[1]

Resumen

En la actualidad existe una tendencia en aumento en el mundo del uso de sistemas computacionales con acceso a Internet y tecnologías de comunicación móvil como medios a través de los cuales se pueden configurar nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje, a lo que se ha denominado *e-learning*. Existe una clara transición que va del modelo tradicional centrado en el docente hacia un modelo colaborativo centrado en la relación docente-estudiante-estudiante-conocimiento, cuyas bases podemos encontrar en el paradigma constructivista. Lo anterior provoca un cambio en los roles; el docente toma la figura de tutor y el estudiante el de una persona responsable de su propio aprendizaje, de tal manera que el mismo estudiante tendrá que desarrollar estrategias como investigador proactivo, autogestionado y autorregulado. Una de las grandes ventajas es que se brinda a los estudiantes la libertad de cómo y cuándo interactuar con sus pares o con el docente.

1 Docente y asesor tutorial del doctorado en Educación y del doctorado en Psicología en la Universidad Marista de Guadalajara. Catedrático también de la UTEG. Dirección electrónica: eder.espinoza@umg.edu.mx.

Sin embargo, a medida que el uso de las tecnologías de comunicación continúa creciendo en los ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual, también lo hace la necesidad de estudiar no solo la efectividad del uso de dichas tecnologías y el uso que los estudiantes hacen de ellas, también es importante analizar cuáles son las respuestas emocionales que experimenta el estudiante ante los diferentes escenarios que puede enfrentar en esos ambientes, ya que diversos autores han identificado por qué las emociones y los estados emocionales relacionados con el entorno de aprendizaje pueden ser predictores del éxito o del fracaso académico. La mayoría de las investigaciones de la importancia de las emociones en el aprendizaje se ha centrado en situaciones de aprendizaje en aulas tradicionales; sin embargo, el abordaje de cómo las emociones influyen sobre el aprendizaje en ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual ha recibido menor atención. Por ello uno de los objetivos del presente texto es brindar un panorama general de cómo las emociones influyen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual en tres momentos: 1. Antes del inicio del curso. 2. Durante el curso, y, 3. Al finalizar el curso. Un segundo objetivo es describir cuáles son las emociones que los estudiantes experimentan a lo largo de los tres momentos; un tercer objetivo es reflexionar acerca de la necesidad del abordaje de los procesos emocionales de los estudiantes en diferentes tipos de cursos bajo la modalidad mencionada.
Palabras clave: aprendizaje, autoeficacia, *e-learning*, emociones, virtual

Introducción

El presente texto no es un trabajo de investigación sino un inicio en el campo del tema de estudio. Actualmente en el mundo existe una tendencia en aumento por parte de diversas instituciones educativas de nivel superior, de ofertar cursos virtuales (licenciaturas, maestrías, doctorados, entre otros), lo cual genera y configura nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual que llaman la atención de los investigadores, quienes analizan los factores que influyen en el éxito o el fracaso académico en dichos ambientes de enseñanza-aprendizaje (factores cognitivos, conductuales, sociales, motivacionales, de logística y emocionales). A medida que el uso de las tecnologías de la

información continúa creciendo en la educación superior, también lo hace la necesidad de investigación que evalúe no solo el uso que de ellas hacen los estudiantes y la efectividad de dichas tecnologías para el aprendizaje y el rendimiento (foros, *wikis*, entornos de aprendizaje social), sino también cuáles son las respuestas emocionales cuando se presentan bajos niveles de autoeficacia, la identificación o no-identificación de emociones experimentadas a lo largo del proceso y la regulación de las emociones cuando se presentan fallas relacionadas con los recursos tecnológicos (Rebollo, García, Barragán, Buzón y Vega, 2008).

Estos nuevos ambientes de enseñanza aprendizaje brindan a los estudiantes la libertad de cómo y cuándo interactuar con sus pares o con el docente y, por lo tanto, la habilidad de los estudiantes de regular su propio aprendizaje se convierte en un elemento crítico que dependerá de diferentes variables (Sun y Rueda, 2012), entre las cuales se encuentran las emociones, que son el interés del presente texto ya que, de acuerdo con Pekrun, Goetz y Titz (2002), el estudio de las emociones desde la psicología educativa debería abocarse al conocimiento del amplio espectro de emociones que el estudiante experimenta en los distintos ambientes de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Jimenez (2011), cuando hablamos de aprendizaje virtual nos referimos a un proceso dinámico (se da entre emisores y receptores), o como un proceso de autoaprendizaje. Independientemente de cómo se dé el proceso de aprendizaje es necesario que exista una comunicación óptima para poder transmitir información y que se consolide el conocimiento; uno de los factores clave para adquirir conocimiento en el aula virtual es un diálogo continuo entre las personas que participan en ella. Otro factor importante para lograr un aprendizaje significativo es tener interacción de buena calidad lo cual requiere una conectividad electrónica de buena calidad, materiales adecuados y bien estructurados, además de las vías necesarias para que una comunicación no verbal y de componentes emocionales no escritos se puedan transmitir de forma adecuada en el aula virtual.

A partir de lo anterior, uno de los objetivos del presente texto es brindar un panorama general de cómo las emociones influyen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual en tres momentos: 1. Previo al inicio del curso; 2. Durante el curso y 3. Al finalizar el curso. Un segundo objetivo es describir cuáles son las emociones que los estudiantes experimentan a lo largo de los tres momentos, y un tercer objetivo es reflexionar acerca de la necesidad del abordaje de los procesos emocionales de los estudiantes en diferentes tipos de cursos bajo la modalidad mencionada.

Se considera que el entendimiento de los procesos emocionales es clave para identificar cuáles estrategias pueden ser adecuadas para cubrir las necesidades de los estudiantes. Diversos autores han demostrado por qué las emociones tienen un peso más importante que lo intelectual y pueden ser predictores del éxito o el fracaso académico, tanto en modalidades de enseñanza-aprendizaje convencionales como en la modalidad virtual. Una de las consecuencias observables de que los procesos emocionales no están siendo atendidos de manera adecuada es que se ha registrado una tasa alta de deserción importante en sistemas de enseñanza virtual; dicho fenómeno parece tener una relación directa con la motivación y la emoción de los estudiantes, cuyo origen es multicausal. De los relacionados con el ambiente de enseñanza aprendizaje podemos señalar los siguientes: insuficiente apoyo tecnológico o por parte del docente, demasiada demora en las respuestas de los docentes ante dudas, comentarios o reclamos y falta de soporte organizacional, carecer de un método de estudio, expectativas iniciales que no corresponden con el desempeño, bajo rendimiento académico, entre otros (Escanés, Herrero, Merlino y Ayllón, 2014; Rebollo *et al*., 2008).

El proceso de enseñanza-aprendizaje virtual tiene características particulares que lo hacen muy diferente del proceso convencional; por ejemplo, los estudiantes no tienen que presentarse en aulas físicas y no tienen una interacción cara-a-cara con los docentes ni con sus compañeros de clase (Wang, Shannon y Ross, 2013). Las aulas virtuales están

basadas en nuevas técnicas de aprendizaje, lo que lleva al profesor a convertirse en tutor y al estudiante en una persona responsable de su propio aprendizaje, lo que implica el desarrollo de estrategias por parte del estudiante como investigador proactivo y autogestionado (gestión de tiempo, autorregulación emocional y autocontrol conductual...).

Se ha registrado que, a pesar de que los estudiantes identifican consistentemente los problemas tecnológicos como un factor determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje, no se han estudiado con profundidad los procesos emocionales y motivacionales que ello implica. La mayoría de las investigaciones del peso de las emociones en el aprendizaje se ha centrado en situaciones de aprendizaje en aulas tradicionales; sin embargo, el abordaje de cómo las emociones influyen sobre el aprendizaje en ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual ha recibido menor atención. Las investigaciones en las que se estudian los ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual generalmente han centrado su atención en el diseño del curso y de las estrategias instruccionales que influyen en la participación del estudiante y en la ejecución de las tareas programadas. También se ha abordado el estudio de los factores que diferencian las aulas virtuales y las aulas tradicionales, además de cómo los estudiantes experimentan la combinación de ambas modalidades y de cómo la modalidad puede influir sobre la percepción y la motivación de los estudiantes como predictores de las estrategias de aprendizaje que el mismo estudiante utilizará durante el curso (Corona, Zaragoza y Arias, 2009; Marchand y Gutiérrez, 2012; Maymon, Hall y Goetz, 2018).

Incorporar la tecnología en el proceso enseñanza-aprendizaje en una universidad implica, en el ámbito emocional, la sensibilidad ante una experiencia educativa a distancia, tanto de los estudiantes como de los profesores, en todas las fases del proceso educativo (Corona *et al*., 2009). Sobre esta base, se puede argumentar que es improbable que se incremente la efectividad y la calidad de la educación si, al incorporar la tecnología en ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual, no se consideran cambios en los métodos de enseñanza y de interacción,

si bien algunos autores señalan que en el *e-learning* uno de los factores más importantes a abordar son los métodos de enseñanza integrados en los cursos, ya que estos se han vinculado directamente con los resultados de aprendizaje del estudiante. No se puede suponer que la investigación y el análisis de los procesos emocionales tienen una menor importancia en comparación con los métodos de enseñanza (Hošková-Mayerová y Rosická, 2015).

Son diversos los factores identificados y analizados que afectan el aprendizaje en ambientes de enseñanza virtual. Los factores estudiados son los relacionados con características cognitivas (autoeficacia, solución de problemas, establecimiento de metas...); otras características no cognitivas (*grit*, entendido como la perseverancia y la pasión hacia metas a largo plazo), implican resolución, fortaleza, perseverancia y tenacidad (Aparicio, Bacao y Oliveira, 2017), características conductuales (gestión del tiempo, autocontrol conductual, resistencia...), características motivacionales (motivación intrínseca y motivación extrínseca...), y en menor medida las características emocionales (Maymon *et al*., 2018).

Aprendizaje

Se pueden encontrar muchas definiciones de aprendizaje; por ejemplo, Ardila (2001) lo define como un cambio relativamente permanente en el comportamiento que ocurre como resultado de la práctica. El mismo autor desglosa la definición; cuando se refiere a "cambio" lo ejemplifica con situaciones de aprendizaje verbal en las que el sujeto es capaz de repetir una larga lista de palabras sin sentido que antes no podía repetir; cuando se refiere a que el aprendizaje es "relativamente permanente", señala que el aprendizaje se altera con el paso del tiempo, que no tiene una duración permanente; finalmente, al referirse a que es "resultado de la práctica", señala que, en muchos casos, la presentación repetida del estímulo es el factor básico del aprendizaje.

Beltrán (2002) considera que la aceptación de una definición de aprendizaje como la ofrecida por Ardila (2001) se encuentra en su carácter operacional, ya que tanto la práctica como el cambio de conducta son variables fácilmente cuantificables y medibles.

Por otro lado, el aprendizaje puede ser definido como un proceso mediante el cual se adquiere conocimiento, valores, actitudes y habilidades a través de la experiencia, del estudio o de la educación. Se dice que alguien aprende cuando ocurre un cambio en la conducta como resultado de la experiencia de la asociación entre un estímulo y una respuesta. Es un proceso a largo plazo en el que los resultados serán evidentes solo si los estudiantes han invertido cantidades de tiempo y esfuerzo significativas. El aprendizaje, como proceso, es resultado de varios factores que fundamentalmente son de origen conductual, cognitivo y emocional. Además, de acuerdo con algunos autores, el aprendizaje depende del contexto y de la interacción con otros (Area y Adell, 2009; Retana, 2012).

De manera general, Velásquez, Remolina y Calle (2009) han descrito los cambios que se producen en el cerebro cuando un organismo aprende. El cerebro se modifica tanto en lo anatómico como la neurotransmisión y molecular con cada estimulación y experiencia a que se expone al organismo. Los autores refieren que el proceso cerebral de aprender está relacionado con neurotransmisores y receptores neuronales que permiten que el cerebro se adapte a estímulos externos. La comunicación entre las neuronas, las sinapsis, es la que permite que nuestro cerebro recuerde información que es relevante o significativa y que olvide la información irrelevante o no significativa.

Aprendizaje en ambientes virtuales (*e-learning*)

De acuerdo con Aparicio *et al.* (2017), debido a los desarrollos y las mejoras constantes en sistemas de telecomunicación el proceso de enseñanza-aprendizaje convencional se está convirtiendo en *e-lear-*

ning. El *e-learning* es un proceso de enseñanza-aprendizaje realizado a través de sistemas computacionales con conexión a Internet o tecnologías de comunicación móvil, los sistemas de aprendizaje virtual permiten el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier tiempo, es una modalidad de aprendizaje que consta de tres etapas: diseño, desarrollo y evaluación de cursos (bachillerato, licenciaturas, maestrías y doctorados), y consiste en la educación ofrecida a personas que generalmente están geográficamente dispersas y que interactúan con los docentes en tiempos diferidos empleando las telecomunicaciones y los diversos recursos informáticos (Aparicio *et al*., 2017; Area y Adell, 2009). Como se puede ver, actualmente en la educación se puede identificar una transición que va desde el modelo tradicional centrado en el docente hacia un modelo colaborativo centrado en la relación docente-estudiante-estudiante-conocimiento; dicho modelo tiene sus bases en el constructivismo (Simonette, Queiroz y Spina, 2019).

Los ambientes de enseñanza aprendizaje están experimentando cambios positivos significativos; por ejemplo, la comunicación y la interacción entre los estudiantes y los docentes son más eficientes; además, algunos otros aspectos son mitigados, como es el caso de las limitaciones de espacio o de ubicación geográfica (Aparicio *et al*., 2017). En esta nueva era de información, con la llegada de las tecnologías, los estudiantes tienen a su alcance información de manera ilimitada e instantánea y la oportunidad de ellos mismos controlar la dirección de su aprendizaje; en ese sentido, como se indicó anteriormente, el paradigma más influyente en la actualidad es el constructivismo, ya que en el constructivismo el aprendizaje es activo, no pasivo. La teoría constructivista se centra en la construcción del conocimiento, no en su reproducción. La idea central del constructivismo es que el aprendizaje se construye, que se elaboran nuevos conocimientos sobre la base de las enseñanzas anteriores; para ello el aprendizaje de los estudiantes debe ser activo, pues deben participar en actividades, en lugar de solo observar lo que se les explica (Requena, 2008).

De un conjunto de criterios generales, Area y Adell (2009) sintetizan en un decálogo las características básicas necesarias de un modelo de enseñanza virtual que puede favorecer un proceso de aprendizaje desde el paradigma constructivista representadas en la siguiente tabla:

Decálogo para la planificación y desarrollo de un modelo constructivista en un aula virtual
Crear espacios para que los estudiantes hablen y se comuniquen permanentemente: foros, *chat*, correo electrónico, *blogs*...
Plantear tareas que exijan la actividad intelectual del alumno: leer, escribir, analizar, buscar, reflexionar, elaborar, valorar, etcétera
Combinar tareas individuales (ensayos, diarios/*blogs*) con colectivas (*wikis*, glosarios
Ofrecer un calendario detallado con las tareas del curso
Incorporar guías y recursos para la realización autónoma de actividades (orientaciones precisas del proceso paso a paso, y enlaces/documentos necesarios)
Estimular la motivación y la participación del alumnado (poniendo noticias curiosas, juegos, videoclips, formulando preguntas en el foro...)
Incorporar documentos de consulta sobre el contenido en distintos formatos (documentos de texto, pdf, diapositivas, mapas conceptuales, animaciones, videoclips, *podcast* de audio...
Mantener de forma periódica tablón de noticias del profesor
Establecer públicamente los criterios de evaluación
Ofrecer tutorización y retroalimentación continuo entre el profesor y cada alumno/a sobre todo en los resultados de evaluación

Fuente: Area y Adell (2009).

Las nuevas tecnologías ofrecen a los estudiantes la oportunidad de interactuar; además ellos mismos pueden decidir la secuencia de información por seguir, y establecer el ritmo y la cantidad de información. Las nuevas tecnologías han provocado un cambio radical en las formas a través de las cuales las personas pueden influir sobre sus compañeros sin la necesidad de un contacto cara a cara, sino por medio de la pantalla de la computadora. Los estudiantes pueden interactuar con sus compañeros, compartir ideas y pensamientos y adquirir conocimiento fomentando un vínculo de compañerismo, sin limitarse por el espacio físico o temporal. Desde esta perspectiva, es claro que los procesos centrales del aprendizaje son los procesos de

organización, interpretación o comprensión del material informativo, pues el aprendizaje no es una copia del material, sino el resultado de la interpretación o transformación del material de conocimiento previo (Requena, 2008).

Parece claro que en un ambiente virtual de aprendizaje se promueve la formación de comunidades de aprendizaje virtual en las cuales no solo se comparten conocimientos, también surgen relaciones sociopedagógicas; esto es, los ambientes virtuales de aprendizaje se convierten en espacios no solo para desarrollar capacidad cognitiva, sino también para el desarrollo de afectos, relaciones interpersonales, socialización y colaboración entre docentes y estudiantes (Simonette *et al*., 2019). Ante este nuevo escenario es necesario que todos los participantes de ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual entendamos los factores que afectan el *e-learning*. Por ello se ha sugerido que necesitamos entender el impacto de los diferentes rasgos psicológicos del estudiante sobre su ejecución y desempeño académico (Aparicio *et al*., 2017).

Para Herrera (2002), el aprendizaje debe ser entendido como un cambio en la estructura cognoscitiva del individuo; este autor señala que son tres las fuentes que pueden generar condiciones favorables para el aprendizaje en ambientes virtuales:

1. Materiales didácticos. Por ejemplo, sitios *web*, libros electrónicos, manuales, tutoriales, entre otros.
2. Contexto natural. Se refiere al uso de recursos tecnológicos, como videotutoriales, simuladores o sistemas de realidad virtual
3. Comunicación e interacción mediada por recursos tecnológicos, como videoconferencias, foros, *wikis*, *chats*, entre otros.

De acuerdo con Herrera (2002), el uso adecuado que se haga de los recursos mencionados favorecerá el aprendizaje y la difusión del conocimiento.

Emociones y aprendizaje

Para Damasio (2000), las emociones son respuestas químicas y neurales, automáticas y estereotipadas, ante diversos estímulos; dichas respuestas conforman un patrón, el cual tiene como finalidad crear situaciones de ventaja para el organismo que experimenta la emoción. De manera específica, y desde una perspectiva evolutiva, las emociones desempeñan una función determinante en la conservación de la vida del organismo. De acuerdo con el mismo autor, estos patrones están determinados biológicamente y tienen un correlato neurofisiológico dispuesto de manera innata el cual se verá alterado por el aprendizaje y la cultura. Se ha identificado que los mecanismos cerebrales encargados de las emociones hacen uso de un conjunto restringido de áreas subcorticales que comienzan en el tronco encefálico y ascienden hasta la corteza cerebral. Los mecanismos encargados de las emociones se activan automáticamente sin una deliberación consciente. Damasio (2000) comenta que las emociones tienen dos funciones biológicas; la primera es provocar reacciones específicas ante el estímulo inductor, y la segunda es la regulación del estado interno del organismo que tiene como objetivo prepararlo para una reacción específica ante el estímulo específico.

Se ha determinado la existencia de seis emociones primarias o universales: alegría, tristeza, miedo, ira, sorpresa o repugnancia. También se han descrito las llamadas emociones secundarias o sociales: vergüenza, celos, culpa y orgullo y, por último, las emociones de fondo: bienestar o malestar, calma o tensión (Damasio, 2000). En este punto se considera importante hacer la distinción entre los estados de ánimo y las emociones; la diferencia principal puede ser identificada en términos de intensidad y duración, los estados de ánimo tienen una duración mayor, mientras que las emociones tienen características de episodios cortos intensos, las emociones van perdiendo su intensidad con el transcurso del tiempo y pueden paulatinamente convertirse en estados emocionales (Linnenbrink y Pintrich, 2002a). Para los fines

del presente texto se hará referencia tanto a las emociones como a los estados de ánimo.

Linnenbrink y Pintrich (2002b) argumentaron que el amplio rango de emociones que pueden experimentaras las personas se puede agrupar en dos grandes categorías:

- emociones positivas (alivio, esperanza, orgullo...), y
- emociones negativas (ira, envidia, tristeza...)

Varios investigadores han identificado las emociones y las múltiples fuentes de emociones positivas y negativas que se generan en ambientes de aprendizaje, que se generan antes, durante o después del proceso de aprendizaje (Wosnitza y Volet, 2005).

De acuerdo con Wosnitza y Volet (2005), las emociones generadas en ambientes virtuales de aprendizaje no son de naturaleza diferente de las experimentadas en ambientes de enseñanza aprendizaje convencionales. La diferencia se encuentra en que en los ambientes virtuales de aprendizaje las emociones se expresan a través de recursos tecnológicos, y en los ambientes de enseñanza cara a cara se tiene la ventaja de poder descubrir las emociones a través de las expresiones faciales y del lenguaje corporal. Por otro lado, tal como señala Jiménez (2011), los ambientes de enseñanza virtual carecen de los medios a través de los cuales el estudiante pueda trasmitir cualidades humanas, como afectos, emociones y expresiones no verbales.

Según Pekrun (2005), las emociones son reacciones del individuo ante situaciones significativas. En ese sentido, tanto el aprendizaje como el logro académico son dos situaciones significativas en la vida de un estudiante que pueden estar relacionadas con las emociones. Por lo tanto, las emociones pueden ser un factor esencial en la vida de los estudiantes, porque pueden influir de modo determinante sobre la motivación académica y sobre estrategias cognitivas de aprendizaje y logro académico (Pekrun, 1992). Ardila (2001) señaló que el aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual, sino también emocional; este autor argumentaba que los estudiantes tienen metas en el proceso

de aprendizaje, las cuales tienen que ser claras y precisas para que sean efectivas. Para Ardila (2001), el docente debe tomar un lugar como condicionador emocional, pues hace que el material didáctico adquiera una valencia emocional positiva o negativa para el estudiante.

Otros autores han indicado que las emociones influyen en el proceso de aprendizaje, ya que provocan cambios químicos en el cerebro que alteran nuestro estado de ánimo y nuestras conductas. No se puede poner en duda que la totalidad de nuestras experiencias tiene un tono emocional que puede ir desde emociones negativas, como la ira, a emociones positivas, como la calma. Además, nuestras emociones influyen en nuestra toma de decisiones, y son mediadoras de los significados de lo que experimentamos cotidianamente (Velásquez *et al*., 2009).

Desde el punto de vista de Pekrun (2005), las situaciones relacionadas con el aprendizaje y el logro académico provocan diferentes emociones. A pesar de la relevancia que tienen las emociones sobre el aprendizaje, hasta los primeros años del siglo XXI la investigación de las emociones en el ámbito educativo había recibido poca atención. El autor señaló dos excepciones referentes al estudio de la relación emociones-aprendizaje, la primera en la línea del estudio de la ansiedad relacionada con el logro académico (por ejemplo, ansiedad vinculada con exámenes), y la segunda relacionada con el estudio de las emociones vinculadas con el éxito y el fracaso académico. El autor subrayó la falta de conocimiento acerca del tipo de emociones, su frecuencia y su fenomenología en diferentes ambientes de aprendizaje, desde ambientes convencionales de enseñanza-aprendizaje hasta ambientes de aprendizaje menos convencionales, como las plataformas virtuales. En estudios más recientes se hace énfasis en que existe poca evidencia empírica acerca de las respuestas cognitivas y emocionales ante las dificultades que el estudiante encuentra en ambientes de aprendizaje virtual. Se ha argumentado que el modelo educativo actual tiende a restarles valor a los aspectos emocionales y, según el estudiante va avanzando desde la educación básica hasta la superior,

dichos aspectos son cada vez menos tomados en cuenta (Maymon *et al*., 2018; Retana, 2012).

Actualmente la mayoría de los ambientes de aprendizaje virtual se desarrolla desde el paradigma constructivista (Arguedas, Daradoumis y Xhafa, 2016). En este paradigma, los estudiantes toman mayor control y responsabilidad de sus procesos de aprendizaje, el cual se desarrolla gradualmente a través del tiempo, y en tal escenario el trabajo del docente exige mayor monitorización, estructura y valoración del trabajo del estudiante (Arguedas *et al*., 2016). Se considera que generalmente los procesos mencionados están dirigidos al diseño instruccional, el desarrollo de actividades, la evaluación de la ejecución, la valoración de las actividades y la resolución de problemas relacionados con el uso de las plataformas de aprendizaje, el uso de *software*, y el uso de recursos proporcionados por el docente (textos, videos, audios…); sin embargo, no se han analizado con profundidad los procesos emocionales que experimentan los estudiantes en ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual que pueden incidir en el rendimiento académico.

Para Arguedas *et al*. (2016), no solo la gestión del tiempo y el autocontrol personal son elementos de suma importancia para mejorar el rendimiento académico sino también resaltan la importancia de la gestión emocional. Por lo tanto, los nuevos ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual deberían fomentar un contexto constructivo y colaborativo que facilite la autorregulación emocional del estudiante ya que cualquier experiencia académica está caracterizada por interacciones sociales, relaciones interpersonales y expresión emocional. Durante el proceso del proceso enseñanza-aprendizaje el estudiante experimentará diferentes estados emocionales que estarán directamente relacionados con la etapa del curso en la que se encuentre, esto es, las emociones serán diferentes y estarán relacionadas con las actividades propias de la etapa previa o con el inicio del curso, con las actividades durante el curso y finalmente, con las actividades relacionadas con la etapa de evaluación del mismo. Por lo tanto, se puede establecer que el

estudiante experimentará a lo largo del proceso sentimientos de amistad, éxito, timidez, fracaso, frustración, entre otros (Corona *et al*., 2009).

Pekrun (1992) estableció que las emociones, en relación con el ámbito académico: 1) se pueden categorizar de acuerdo con el valor subjetivo predominante experimentado (negativo o positivo); 2) se pueden clasificar como "más relacionadas con la tarea" o de "naturaleza social", y 3) las emociones relacionadas con la tarea y relacionadas con el resultado, las cuales a su vez pueden estar vinculadas con el proceso, con la prospectiva (pretarea, prerresultado) o con la retrospectiva (postarea, posresultado). El autor argumentó que la relación entre emoción y ejecución de una tarea no es tan simple como parece ser; es decir, "a emociones positivas, efectos favorables; a emociones negativas, efectos no favorables", sino que la influencia de las emociones puede estar mediada por diferentes mecanismos que pueden implicar efectos contradictorios; esto es, ciertos niveles de ansiedad pueden tener efectos positivos. Por ejemplo, si el estudiante está preocupado por no obtener una buena calificación, sus preocupaciones generadas por ese estado de ansiedad pueden dificultar la ejecución de la tarea o disminuir la creatividad, pero dichos efectos negativos pueden ser compensados por el trabajo extra por parte del estudiante para prevenir malos resultados, o también pueden estar mediadas por efectos acumulativos; por ejemplo, la ansiedad puede elevar el nivel de almacenaje o de recuperación de información memorizada. En general, cualquier tipo de emoción implica demandas atencionales, por lo tanto, cualquier emoción puede afectar el logro de actividades académicas que tengan como base el control de procesos cognitivos.

Es importante subrayar la función dinámica que tienen las emociones a través del tiempo, ya que tienden a ser caracterizadas como resultados o como predictoras; por lo anterior se ha considerado más relevante el estudio de los patrones de cambios en las emociones a través del desarrollo del curso y el compromiso con las actividades, que el estudio de los efectos emocionales de carácter estático. Algunos autores han sugerido que esos patrones dinámicos de emociones

positivas o negativas en determinados momentos en el tiempo en un contexto educativo pueden afectar o mejorar el aprendizaje (Sansone y Thoman, 2005).

Algunos autores han demostrado cómo los estudiantes de cursos virtuales manifiestan y expresan sus emociones de manera ambivalente y el efecto de dichas emociones (positivas o negativas) sobre el aprendizaje. Un ejemplo de ello es el estudio realizado por Zembylas (2008), cuyos resultados informan que los estudiantes hacen referencia a emociones positivas a partir de las relaciones sociales que se desarrollan tanto con el docente como con sus pares. Esas emociones positivas originadas por la interacción social tuvieron un impacto positivo porque ayudaron a los estudiantes a tratar con las emociones negativas experimentadas a lo largo del curso. Para muchos estudiantes los niveles de ansiedad que experimentan al inicio del curso se pueden ir mitigando según el estudiante se va familiarizando con el tipo de enseñanza virtual y cuando empiezan a experimentar un fuerte sentido de reconocimiento y afinidad emocional entre ellos mismos a través de diversos medios disponibles en el curso virtual (videollamadas, uso de WhatsApp, foros de discusión, entre otros).

En los siguientes apartados se intenta demostrar, a través de los hallazgos registrados por diversos autores, cómo las emociones van cambiando desde el inicio del curso hasta el final en respuesta a las demandas específicas de cada etapa del curso virtual.

Primer momento, previo al inicio del curso y el inicio del curso. Autoeficacia como predictor de emociones y estados emocionales

La autoeficacia, de acuerdo con Bandura (1995), se refiere a las creencias que el individuo tiene sobre su habilidad para organizar, ejecutar y completar de manera exitosa alguna tarea. Bandura (1995) señaló que las personas hacen esfuerzos en función de ejercer control sobre

situaciones que afectan su vida. Ejercer influencia en áreas sobre las cuales se puede ejercer algún control permite al individuo mejorar la realización adecuada de actividades relacionadas con esas áreas y evitar las áreas sobre las cuales no es capaz de ejercer algún tipo de control. La inhabilidad de ejercer influencia sobre diversas situaciones afecta emocionalmente al individuo, el cual puede expresar apatía y desesperanza; por lo tanto, la capacidad de producir resultados valiosos y prevenir los resultados no deseados incentiva el desarrollo y el ejercicio del control personal.

La autoeficacia tiene un impacto directo sobre la satisfacción emocional, la elección de tareas, el esfuerzo, la persistencia y el logro académico; además, se ha considerado como predictora de aprendizaje. Se ha registrado que con niveles altos de autoeficacia los estudiantes mostraron niveles altos satisfacción, de logro en el curso virtual, y la autoeficacia es predictora de mejores calificaciones al final del curso, las cuales se han vinculado con estados emocionales positivos (felicidad, bienestar y satisfacción...) (Maymon *et al*., 2018; Wang *et al*., 2013). Por lo tanto, en la etapa previa y en el inicio del curso la autoeficacia es un factor determinante de los estados emocionales, y en la mayoría de los casos tiene que ver con las atribuciones causales que hace el individuo de los problemas experimentados en los entornos educativos virtuales; pueden ser atribuciones a la falta de capacidad o falta de habilidades para el manejo de herramientas computacionales o atribuciones al uso de estrategias inefectivas que serán predictoras del fracaso académico. Sobre la base de lo anterior, se puede suponer que si antes del inicio del curso, o durante él, el estudiante tiene niveles adecuados de autoeficacia, puede generar emociones relacionadas con bienestar, como satisfacción, agrado y felicidad. Por otro lado, si los niveles de autoeficacia son bajos, el estudiante puede experimentar emociones relacionadas con malestar; por ejemplo, ansiedad, estrés, desagrado y frustración (Saadé y Kira, 2009). Se puede argumentar que ates del inicio, y en la primera etapa del curso, los estados emocionales, los niveles de motivación y las acciones de un individuo generalmente

están más basados en lo que ellos creen (expectativas de logro, autoeficacia en el manejo de sistemas computacionales...) que en lo objetivo de la situación (Bandura, 1995).

A partir del resultado de algunas investigaciones se ha podido identificar que el nivel de autoeficacia es afectado por la ansiedad relacionada con el uso de la computadora, la experiencia previa en el uso de sistemas computacionales, la experiencia utilizando Internet, la experiencia previa en ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual, la expectativa de logro, la ansiedad generada por el uso de Internet y la propia subestimación (Huang, 2009).

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, algunos antecedentes, como el éxito del estudiante respecto del uso de tecnología de aprendizaje virtual, las retroalimentaciones de los profesores, los estados emocionales de ansiedad y los cursos propedéuticos son factores importantes determinantes en la elaboración de juicios sobre la autoeficacia que, a su vez, pueden tener un efecto sobre los niveles de motivación de los estudiantes (Bates y Khasawneh, 2004).

Habilidades computacionales

Además de la autoeficacia, otro de los factores que pueden tener un efecto sobre las emociones del estudiante antes del curso o en su inicio son las habilidades que tiene sobre el uso de tecnología en ambientes virtuales de aprendizaje; por ejemplo, desde habilidades básicas propias del uso de sistemas computacionales, como enviar un correo electrónico, la búsqueda de algún asunto específico utilizando buscadores de Internet (como Google), hasta habilidades en el manejo de las plataformas y los recursos que cada universidad utiliza de modo particular, como el uso de foros, *wikis*, *chats*, videoconferencias, entre otros (Wang *et al*., 2013). De acuerdo con Bates y Khasawneh (2004), los estudiantes con un desarrollo pobre de las habilidades mencionadas pueden experimentar frustración, confusión y una sensación de pérdida de control

personal. En el mismo sentido, Sun y Rueda (2012) señalaron que los estudiantes con altos niveles de ansiedad relacionados con el uso de sistemas computacionales se sienten menos cómodos al hacer uso de dichos sistemas y, por consiguiente, muestran bajos niveles de autoeficacia. Sun y Rueda (2012) sugieren que, para reducir los altos niveles de ansiedad, los docentes deben identificar a los estudiantes que no están familiarizados con los ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual y brindarles el apoyo necesario a través de un entrenamiento extra al curso con el objetivo de disminuir los niveles de ansiedad asociados al uso de herramientas computacionales.

Por otro lado, se ha demostrado que si los estudiantes han tenido experiencia previa en el uso de sistemas computacionales y plataformas virtuales utilizan mejores estrategias de aprendizaje, muestran un mayor nivel de motivación y expresan mayores niveles de satisfacción emocional relacionados con los cursos virtuales. Wang *et al*. (2013) señalan que la motivación es un factor importante que influye en los niveles de autoeficacia relacionada con el uso de sistemas computacionales; en su estudio, los estudiantes con mayor nivel de motivación mostraron niveles altos de autoeficacia, lo que tuvo un efecto positivo sobre las calificaciones finales. En el mismo trabajo, los autores registraron que los estudiantes que han tenido experiencia previa en cursos virtuales utilizaron mejores estrategias de aprendizaje y mostraron un mayor nivel de motivación hacia los cursos virtuales. De acuerdo con los autores, la motivación puede ser el mediador entre la autoeficacia y las estrategias de aprendizaje.

Segundo momento, estrategias de aprendizaje

El aprendizaje depende de lo que el estudiante haga; esto es, depende de los procesos que el estudiante utilice para aprender y, por lo tanto, de las estrategias de desarrollar dichos procesos (Pérez, 1990, citado en Requena, 2008).

Wosnitza y Volet (2005) señalan que las emociones generadas en ambientes de aprendizaje virtual tienden a estar dirigidas hacia sí mismos (por ejemplo, satisfacción por las experiencias de aprendizaje), hacia la tarea (por ejemplo, frustración por falta de claridad en las instrucciones de la tarea), o hacia el ambiente de aprendizaje (por ejemplo, hardware o *software*). En adición a lo anterior, las situaciones sociales en ambientes de aprendizaje pueden generar un rango de emociones dirigido a otros, debido a que los otros forman parte del contexto de aprendizaje.

Requena (2008) argumenta que los estudiantes deben tener metas; por ejemplo, completar un curso virtual y estar comprometido durante el proceso a alcanzar dicha meta. El proceso de conocimiento implica un análisis de las tareas de aprendizaje que incluyen las metas y las condiciones para lograrla, poder dividir la meta en submetas y diseñar un plan apropiado para lograr dichas metas o submetas. En un primer momento se evoca el conocimiento previo y este es usado como punto de referencia para evaluar la nueva información; después, los estudiantes evalúan lo que han aprendido y de tal manera determinan si se lograron las metas de aprendizaje establecidas al inicio del curso. Considerando lo anterior, el aprendizaje es un proceso dirigido a una meta, lo que le da la característica de intencional, lo cual coincide con lo que se había expresado previamente en el presente texto; es decir, el estudiante asume una participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de las claves del aprendizaje es la organización: si los estudiantes quieren mejorar la eficacia de sus aprendizajes necesitan organizar la información que intentan aprender.

Entonces, si se entiende que la construcción del aprendizaje es producto de una actividad intencional, nos estamos refiriendo a conductas estratégicas y, por lo tanto, a aprendizaje estratégico. Los conceptos que se han relacionado con el aprendizaje estratégico son: las estrategias de aprendizaje, la autorregulación y la metacognición (Martín, 2012). Las estrategias de aprendizaje derivan en conductas y actividades destinadas a gestionar los propios recursos personales

para conseguir una meta de aprendizaje. La autorregulación académica es entendida como la acción reguladora que un estudiante realiza durante los diferentes momentos el proceso de aprendizaje. Algunos autores han argumentado que es complicado que un alumno sea autorregulado académicamente si no se conoce a sí mismo, y conoce sus estrategias de aprendizaje y sus emociones (Pozo, Monereo y Castelló, 2005). Finalmente, la metacognición se entiende como el conocimiento metacognitivo; esto es, creencias acerca del propio aprendizaje, y es sobre la base de la metacognición que el estudiante elige las estrategias adecuadas para regular su aprendizaje (Efklides, 2009).

El aprendizaje también involucra emociones, sentimientos y actitudes que, junto con la motivación, proveen del impulso para la autorregulación. Se ha comentado que la metacognición regula la cognición no solo a través de un bucle regulatorio cognitivo sino también a través de un bucle afectivo. El aprendizaje autorregulado se ha asociado no solo a las metas personales ni a las características de la tarea de aprendizaje, también se ha asociado con las emociones, ya que el éxito o la falla en la realización de actividades académicas tiene implicaciones de autopercepción de competencia. Las actividades de aprendizaje representan una situación de logro, la cual puede provocar diferentes tipos de estados emocionales en los estudiantes como interés, aburrimiento, placer, esperanza, miedo y ansiedad, esas son emociones y estados emocionales relacionadas con las actividades que son diferentes a las relacionadas con el resultado, las cuales se abordarán más adelante (Efklides, 2009). De manera concreta, el estudiante puede atribuir un nivel alto de dificultad de una tarea o pensar que no tiene las habilidades necesarias para realizarla, lo cual le puede provocar una sensación de dificultad que puede ser asociada a emociones negativas, como frustración, ansiedad, coraje, entre otras. En el mismo sentido, de acuerdo con Efklides y Petkaki (2005), la sensación de dificultad de la tarea se ha asociado con emociones negativas, mientras que la sensación de familiaridad con una tarea se ha asociado con emociones positivas.

Wosnitza y Volet (2005) argumentaron que, si el estudiante percibe una actividad como desconocida o desafiante, las emociones pueden ser más intensas y pueden ser valoradas en un rango desde altamente positivo hasta altamente negativo. En el mismo sentido, Marchand y Gutiérrez (2012) registraron que las emociones de los estudiantes tuvieron una participación importante en el uso significativo de estrategias para mejorar el aprendizaje, y que el ajuste emocional ante dificultades de ejecución en tareas se puede predecir por creencias motivacionales específicas (por ejemplo, autoeficacia y valor extrínseco de la utilidad de la tarea). Arguedas *et al*. (2016) registraron que los estudiantes que fueron conscientes de sus emociones pudieron mejorar su rendimiento en aprendizaje en términos de compromiso conductual, cognitivo y orientación a metas.

Corona *et al*. (2009) realizaron una investigación en la que evaluaron aspectos cognitivos (capacidad de análisis, habilidades de investigación, entre otras), aspectos de logística (por ejemplo, la organización del curso), y aspectos emocionales (satisfacción, felicidad, dicha, seguridad en sí mismos, frustración, rivalidad, entre otros). Su muestra se conformó por estudiantes y maestros de algún programa de *e-learning* de tres instituciones de educación superior en México (IPN, ITESM y UNAM). Las autoras utilizaron un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas aplicado a estudiantes. De acuerdo con sus resultados, los principales aspectos emocionales positivos considerados por los estudiantes son: el intercambio cultural (se comparten experiencias), el trabajo colaborativo (genera socialización), el aprendizaje de idiomas y cultura (genera satisfacción personal) y los procesos efectivos de retroalimentación (genera lazos de amistad), el desarrollo de autogestión del aprendizaje, la amistad con el profesor, y la solución de problemas interpersonales, entre otros. Además, los principales aspectos emocionales negativos señalados por los estudiantes son: el estrés durante la solución de exámenes, lasa fechas límite para entrega de trabajos (ansiedad); la espera de respuesta por parte del profesor les generó una sensación de tensión, un lento proceso de retroalimenta-

ción provoca una sensación de ausencia del maestro, frustración por fallas técnicas e irresponsabilidad de otros estudiantes y, finalmente, una sensación de pérdida de amistad cuando termina el curso.

Finalmente, Wang *et al*. (2013) indicaron que utilizar estrategias de aprendizaje efectivas puede incrementar los niveles de motivación y el incremento en los niveles de motivación impacta sobre una mejor ejecución en las actividades asignadas.

Tercer momento, al finalizar el curso

Rendimiento académico y su efecto sobre las emociones

El rendimiento académico puede ser definido como la capacidad de recordar, comprender y aplicar la variedad de contenidos presentados a lo largo de un curso (Cabero y Llorente, 2009). Por otro lado, el rendimiento académico de los estudiantes ha sido determinado como uno de los indicadores de evaluación de la calidad de enseñanza en niveles de educación superior. Las variables que afectan el rendimiento académico son de diversa índole y son resultado de la interacción entre diversos factores, como inteligencia, motivación, autoeficacia, emociones, actitudes, entre otros (García, López de Castro y Rivero, 2014). En ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual se ha observado que mientras más activo es un estudiante mejor será su rendimiento académico, del mismo modo se ha registrado que el rendimiento académico de los estudiantes con poca actividad en dichos ambientes será menor. Los resultados extraídos del estudio de Davies y Graff (2005) mostraron que los estudiantes que obtuvieron calificaciones altas o medias fueron los que mostraron mayor compromiso participando más activamente en el curso, con una mayor interacción virtual en comparación con estudiantes que obtuvieron una menor calificación.

De acuerdo con Pekrun y Stephens (2010), se han identificado emociones relacionadas con el rendimiento académico, tanto con el

éxito como con el fracaso. Un autoanálisis retrospectivo del desempeño académico puede activar emociones positivas o negativas. En la categoría de emociones positivas relacionadas con el desempeño académico se encuentran la alegría, el orgullo, la gratitud, la satisfacción y el alivio, mientras que en la categoría de las emociones negativas se encuentran la vergüenza, la ira, la tristeza y la decepción. Por ejemplo, los estudiantes se pueden sentir orgullosos por los resultados positivos obtenidos, o sentirse avergonzados por haber obtenido resultados negativos. Los autores definen las emociones de logro como las emociones relacionadas directamente con los resultados (positivos o negativos). A pesar de que al finalizar el curso las emociones que surgen pueden estar relacionadas con la percepción del desempeño de algunas tareas en específico, es en este punto donde las emociones generalmente son de corta duración y se convierten en estados emocionales de mayor duración y generalmente de menor intensidad. En ese sentido, es probable que los estados emocionales tengan un mayor impacto en la percepción de logro del individuo y en la percepción retrospectiva de sus metas (Linnenbrink y Pintrich, 2002a).

En las teorías atribucionales que abordan las emociones provocadas por el éxito o el fracaso el control percibido tiene un lugar determinante. En ellas se asume que el orgullo es causado porque se atribuye el éxito a causas internas (por ejemplo, habilidad o esfuerzo), también se propone que la vergüenza es instigada por una falla atribuida a causas internas que son incontrolables (por ejemplo, falta de habilidad) y, finalmente, la gratitud y la ira, instigadas por el éxito o el fracaso respectivamente, se atribuyen a causas externas que están bajo el control de otros. Tanto la alegría como la tristeza ocasionadas por una valoración retrospectiva se consideran emociones independientes del propio control que son producto del éxito o fracaso percibido. En contraste, se asume que las emociones de alivio o la decepción dependen del emparejamiento percibido entre las expectativas iniciales y el resultado final. Por último, se ha propuesto que el orgullo, la vergüenza, la gratitud y la ira son inducidos por atribuciones causales de

éxito o fracaso que son instigadas por uno mismo o por otros (Pekrun y Stephens, 2010).

A través de los estudios cualitativos llevados a cabo en estudiantes desde el nivel de educación básica hasta la educación superior se ha podido demostrar que en la etapa final del curso los estudiantes refieren emociones negativas relacionadas con las evaluaciones. De manera específica, se han asociado a las emociones negativas con la etapa previa de la evaluación (por ejemplo, cuando el estudiante responde un examen) y, por otro lado, se han asociado a las emociones positivas con el final de la evaluación y los resultados positivos obtenidos (Vogl y Pekrun, 2016).

Conclusiones

Como señalan Pekrun, Goetz, Titz y Perry (2002), las emociones relacionadas con el ámbito académico han sido desatendidas por la psicología educativa, con excepción de los estudios relacionados con ansiedad, los cuales son abundantes en la literatura. Sin embargo, se ha demostrado, a través de diferentes estudios realizados por Pekrun y su equipo de colaboradores, que además de la ansiedad los estudiantes refieren una variedad de emociones relacionadas con el ambiente enseñanza-aprendizaje que van desde emociones negativas hasta emociones positivas, no solo en ambientes convencionales de enseñanza, también en ambientes de enseñanza virtual (Pekrun, 1992; Pekrun *et al*., 2002; Pekrun y Stephens, 2010; Vogl y Pekrun, 2016).

Las emociones que experimentan los estudiantes relacionadas con factores académicos son multifacéticas y han sido relacionadas de manera significativa con aprendizaje, autorregulación, antecedentes personales de logro o fracaso, percepción de dificultad o familiaridad con las actividades del curso, autoeficacia, habilidades computacionales, ambientes sociales, entre otros (Pekrun *et al*., 2002). Basado en lo anterior, uno de los objetivos del presente manuscrito fue brindar un

panorama general de cómo las emociones influyen sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad virtual en tres momentos: 1. Previo al inicio del curso. 2. Durante el curso y, 3. Al finalizar el curso. Un segundo objetivo fue describir cuáles son las emociones que los estudiantes experimentan a lo largo de los tres momentos. En ese sentido, se brindó evidencia empírica de los resultados de estudios de diferentes autores y se pudo mostrar que antes del inicio al curso y durante su inicio la autoeficacia, la habilidad en el manejo de sistemas computacionales y la experiencia previa son factores determinantes que afectarán el estado emocional del estudiante. Ya durante el curso son otros los factores (sumados a los del inicio del curso) los que tendrán efecto sobre las emociones, como las emociones relacionadas con la dificultad de la tarea, hacia el ambiente de aprendizaje o hacia el ambiente social-virtual generado por el tipo de enseñanza. Por último, al final del curso las emociones de los estudiantes pueden estar más relacionadas con el rendimiento académico y con la autoevaluación retrospectiva que hace el propio estudiante respecto de las metas deseadas al inicio del curso.

Un tercer objetivo, a manera de conclusión, es reflexionar acerca de la necesidad del abordaje de los procesos emocionales de los estudiantes en diferentes tipos de cursos bajo la modalidad mencionada. Considerando la influencia de las emociones sobre el aprendizaje, diversos autores han hecho algunas recomendaciones para abordar el aspecto emocional en cursos en ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual; por ejemplo, se ha sugerido que los docentes, al diseñar sus clases, deben considerar la confianza, la motivación y la ansiedad que pueden experimentar los estudiantes al enfrentarse al uso de tecnología en los ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual; en ese sentido los docentes deberían diseñar actividades dirigidas a incrementar los niveles de autoeficacia y a reducir la ansiedad previa al inicio del curso (Bates y Khasawneh, 2004).

Además, se necesita proveer a los docentes con diferentes métodos que les ayuden a identificar, entender y analizar el fenómeno emocio-

nal y entender cómo va cambiando a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para que desarrollen habilidades que les permitan motivar el aprendizaje activo y una construcción de conocimiento colaborativo, además de que podrían monitorear las emociones experimentadas por los estudiantes y proveerlos de modos apropiados de expresión, en especial cuando se trata de emociones negativas, pues son las más difíciles de comunicar de manera apropiada. También deben estimular la socialización por medio de las diferentes herramientas con que se cuenta en ambientes de educación virtual (foros, videoconferencias, *chats*, entre otros) para generar la interacción con el grupo, lo que permitirá al alumno no tener la sensación de soledad, ya que generalmente el trabajo en ambientes de aprendizaje virtual es individualista. Se deben generar atmosferas de aprendizaje donde los participantes se sientan seguros de expresar las emociones que interfieren con su aprendizaje y, como un primer paso, apoyarlos en la búsqueda de ayuda (por ejemplo, a través de tutorías o acompañamiento). Por lo tanto, el énfasis debe estar en el desarrollo de herramientas metodológicas y mecanismos que permitan la expresión de emociones (Arguedas, Daradoumis y Caballe, 2015; Arguedas *et al*., 2016; Corona *et al*., 2009; Wosnitza y Volet, 2005).

Wosnitza y Volet (2005) argumentan que el desarrollo de la introspección de las múltiples fuentes de emociones, en específico las negativas, es un factor determinante para el desarrollo de intervenciones educativas eficaces. Además, se tienen que diseñar diferentes tipos de intervenciones, lo cual dependerá de si las emociones están dirigidas hacia la tarea, hacia sí mismos o hacia otras personas.

Por su parte, Wang *et al*., (2013) sugieren que, si un estudiante quiere tener éxito en cursos virtuales, deben tener confianza en sus propias habilidades en sistemas computacionales y en el uso de plataformas de aprendizaje virtual. Los autores agregan que las Instituciones educativas tienen una responsabilidad importante en los ambientes de aprendizaje virtual, ya que pueden proveer de plataformas que sean intuitivas, amigables y fáciles de usar; también resaltan

la importancia de la impartición de talleres, tanto a los docentes como a los estudiantes, para facilitar la familiarización con la plataforma de aprendizaje, lo cual coincide con lo registrado por Corona *et al.* (2009), quienes indicaron que la mayoría de los estudiantes de su investigación indicaron como necesaria una preparación previa al inicio del curso en aspectos emocionales como asertividad, empatía y autocontrol emocional, entre otros.

Finalmente, debido a la escasez de estudios realizados en nuestro país a la relevancia del tema, a partir de este texto se pretende iniciar una línea de investigación que combina técnicas cuantitativas y cualitativas a través de las cuales se puedan estudiar con profundidad las diferentes emociones y los estados emocionales que tienen efecto sobre el aprendizaje de los estudiantes en ambientes de enseñanza-aprendizaje virtual. Lo anterior es debido a que tanto las instituciones como los docentes tienen la responsabilidad de encontrar mecanismos mediante los cuales los estudiantes puedan identificar, aceptar y expresar sus emociones a través de los medios disponibles en ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje.

En dicha línea de investigación, en un primer momento se tendrían que hacer evaluaciones que nos puedan llevar a describir y analizar las emociones tanto positivas como negativas experimentadas en ambientes virtuales de enseñanza. Después, se pretende realizar estudios para determinar de forma empírica si existe una correlación entre las emociones experimentadas durante el curso virtual, cuáles serían las causas de experimentar dichas emociones y qué efectos tienen sobre el aprendizaje. Por último, bajo la misma línea de investigación se generarían programas de intervención correspondientes con las tres etapas del curso descritas en el presente texto.

Bibliografía

Aparicio, M.; Bacao, F. y T. Oliveira (2017), "Grit in the Path to E-learning Success". *Computers in Human Behavior*, 66, p. 388-399.

Ardila, R. (2001), *Psicología del aprendizaje*, México, Siglo xxi.

Area, M. y J. Adell (2009), "*E-learning*: Enseñar y aprender en espacios virtuales", en J. de Pablos (Coord), Tecnología educativa. La formación del profesorado en la era de Internet, Málaga, España, Aljibe, pp. 391-424.

Arguedas, M.; Daradoumis, T. y F. Xhafa (2016), "Analyzing the Effects of Emotion Management on Time and Self-management in Computer-based Learning", *Computers in Human Behavior*, 63, pp. 517-529.

Arguedas, M.; Xhafa; F., Daradoumis, T. y S. Caballe (2015), "An Ontology about Emotion Awareness and Affective Feedback in E-learning", en *2015 International Conference on Intelligent Networking and Collaborative Systems*, pp. 156-163.

Bandura, A. (Ed.) (1995), *Self-efficacy in changing societies*, New York, Cambridge University Press.

Bates, R. y S. Khasawneh (2004), "A Path Analytic Study of the Determinants of College Students' Motivation to Use Online Learning Technologies", *Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Conference (ahrd)*, Austin, tx, marzo, 3-7, 2004, pp. 1075-1082.

Cabero, J. y M. Llorente (2009), "Actitudes, satisfacción, rendimiento académico y comunicación *online* en procesos de formación universitaria en *blended learning*", *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1).

Corona, L. H., Zaragoza, N. E. y M. Arias (2009), "Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal", *Apertura*, (10), pp. 61-76.

Damasio, A. (2000), "Sentir lo que sucede. Cuerpo y emoción en la fábrica de la consciencia", Santiago de Chile, Andrés Bello.

Davies, J. y M. Graff (2005), "Performance in E-learning: Online Participation and Student Grades", *British Journal of Educational Technology*, 36(4), pp. 657-663.

Efklides, A. (2009), "The Role of Metacognitive Experiences in the Learning Process", *Psicothema*, 21(1), pp. 76-82.

Efklides, A. y C. Petkaki (2005), "Effects of Mood on Students' Metacognitive Experiences", *Learning and Instruction*, 15(5), pp. 415-431.

Escanés, G. A.; Herrero, V.; Merlino, A. y S. Ayllón (2014), "Deserción en educación a distancia: factores asociados a la elección de modalidad como desencadenantes del abandono universitario", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(9), pp. 45-55.

García, Y.; López de Castro, D. y O. Rivero (2014), "Estudiantes universitarios con bajo rendimiento académico, ¿qué hacer?", *Edumecentro*, 6(2), pp. 272-278.

Herrera, L. (2002), "Las fuentes del aprendizaje en ambientes virtuales educativos", *Reencuentro*, (35), pp. 69-74.

Hošková-Mayerová, Š. y Rosická, Z. (2015), "E-learning Pros and Cons: Active Learning Culture?", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 958-962.

Huang, T. (2009), "Online Learning Self-Efficacy of Adult Learners", en T. Bastiaens, J. Dron y C. Xin (Ed.), *Proceedings of E-Learn 2009 —World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education*, Vancouver, Canada, Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), pp. 1665-1669.

Jiménez, J. (2011), "Elementos de la comunicación y el aprendizaje en la educación virtual" *Contactos*, 79, pp. 23-30.

Linnenbrink, E. A. y Pintrich, P. (2002a), "Achievement Goal Theory and Affect: An Asymmetrical Bidirectional Model", *Educational Psychologist*, 37(2), pp. 69-78.

——— (2002b), "Motivation as an Enabler for Academic Success", *School psychology review*, 31(3), pp. 313-327.

Marchand, G. C. y A. P. Gutierrez (2012), "The Role of Emotion in the Learning Process: Comparisons between Online and Face-to-face Learning Settings", *The Internet and Higher Education*, 15(3), pp. 150-160.

Martín, M. G. (2012), "La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de aprendizaje universitario" *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 16(1), pp. 203-221.

Maymon, R.; Hall, N. y T. Goetz, T. (2018)," When Academic Technology Fails: Effects of Students' Attributions for Computing Difficulties on Emotions and Achievement", *Social Sciences*, 7(223), pp. 1-22.

Pekrun, R. (1992), "The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/motivational Mediators" *Applied Psychology*, 41(4), pp. 359-376.

——— (2005), "Progress and Open Problems in Educational Emotion Research", *Learning and Instruction*, 15(5), pp. 497-506.

———; Goetz, T.; Titz, W. y R. P. Perry (2002), "Academic Emotions in Students' Self-regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research", *Educational psychologist*, 37(2), pp. 91-105.

——— y E. J. Stephens (2010), "Achievement Emotions: A Control-value Approach", *Social and Personality Psychology Compass*, 4(4), pp. 238-255.

Pozo, J. I.; Monereo, C. y M. Castelló (2005), "El uso estratégico del conocimiento", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar,* Madrid, Alianza, Psicología y Educación.

Rebollo, Mª. A.; García, R.; Barragán, R.; Buzón, O. y L Vega (2008), "Las emociones en el aprendizaje *online*", *Relieve*, 14(1), pp. 1-23.

Requena, S. H. (2008), "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje", *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), pp. 26-35.

Retana, J. (2012), "La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje", *Educación*, 36(1), pp. 1-24.

Saadé, R. G. y D. Kira (2009), "Computer Anxiety in E-learning: The Effect of Computer Self-efficacy", *Journal of Information Technology Education: Research*, 8, pp. 177-191.

Sansone, C. y D. B. Thoman (2005), "Does what we feel Affect what we learn? Some Answers and New Questions", *Learning and Instruction*, 5(15), pp. 507-515.

Sun, J. C. Y. y R. Rueda (2012), "Situational Interest, Computer Self-efficacy and Self-regulation: Their Impact on Student Engagement in Distance Education", *British Journal of Educational Technology*, 43(2), pp. 191-204.

Velásquez, B.; Remolina, N. y M. Calle (2009), "El cerebro que aprende", *Tabula Rasa*, (11), pp. 329-347.

Vogl, E. y R. Pekrun (2016), "Emotions that Matter to Achievement", *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment,* Routledge, Taylor and Francis Group, New York, NY, pp. 111-128.

Wang, C. H.; Shannon, D. M. y M. E. Ross (2013), "Students' Characteristics, Self-regulated Learning, Technology Self-efficacy, and Course Outcomes in Online Learning", *Distance Education*, 34(3), pp. 302-323.

Wosnitza, M. y S. Volet (2005), "Origin, Direction and Impact of Emotions in Social Online Learning", *Learning and Instruction*, 15(5), pp. 449-464.

Zembylas, M. (2008), "Adult Learners' Emotions in Online Learning", *Distance Education*, 29(1), pp. 71-87.

Experiencia del egresado en línea durante su proceso de inserción laboral. El caso del Instituto Consorcio Clavijero

Luis Jesús Alaniz Ornelas[1]

Resumen

La inserción laboral es un proceso de incorporación a la actividad económica por parte de los individuos, lo que en la mayoría de las ocasiones conlleva la independencia familiar parcial o total. Para las universidades implica una transición social de una posición educativa hacia una posición en el mercado laboral, por lo cual analizan la inserción de los egresados en el campo laboral para identificar los factores que la facilitan u obstaculizan y así fortalecer o mejorar su oferta de enseñanza y formación. En este trabajo se presentan los resultados de una investigación de tipo mixta, en la cual, a través de un cuestionario y una entrevista semiestructurada, se recolectaron datos para analizar la experiencia en su inserción laboral de los egresados entre los años 2013 y 2014 del Instituto Consorcio Clavijero (ICC), así como reconocer cuán satisfechos se encuentran con su preparación académica y su crecimiento laboral en los primeros dos años después de finalizar su carrera.

1 Egresado del doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara. Dirección electrónica: alaniz_tg02@hotmail.com.

Se puede apreciar que la mayoría de los egresados del ICC contaba con un empleo al momento de egresar, por lo que continuaron laborando en la misma organización y mostraron una movilidad interna que, desde la percepción del egresado, se debió a la culminación de sus estudios, a contar con un título y al incremento de habilidades y conocimientos. Sin embargo, no todos los casos obtuvieron remuneraciones económicas mayores, pero si se llevaron la satisfacción alta de haber estudiado en el ICC.

Palabras clave: egresados, inserción laboral, movilidad interna

Introducción

La relación entre educación superior e inserción laboral es importante, debido a que la primera apoya para que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades potencialmente relevantes para su trabajo y, mediante un perfil de egreso, genera un referencial que alinea los esfuerzos de la institución educativa con el objeto de cumplir con dicho perfil, y así tanto empleadores como futuros postulantes identifican lo que estos últimos serán capaces de lograr en un futuro posible y deseable al finalizar su carrea, futuro en el cual muchos de ellos supuestamente se integrarán al mercado laboral en actividades afines a los conocimientos y habilidades adquiridos durante su formación académica.

La inserción laboral no está determinada solamente por el sistema productivo de un país, sino que la universidad emerge como una figura mediadora entre el constructo social y la formación profesional. Por ello la institución y el mercado laboral conforman un vínculo que se describe como una meritocracia educacional (Justiniano, 2006).

En México, como en otros países, la educación a distancia ha sido una opción educativa viable para individuos que desean continuar sus estudios de nivel superior. El Instituto Consorcio Clavijero (ICC) es una institución educativa de educación media superior y superior, así como de educación continua en la modalidad virtual, con sede en Xalapa, Veracruz, que no ha llevado a cabo estudios formales para

conocer si el egresado se adaptó a las necesidades sociales, en específico las que presenta el campo laboral.

En este sentido, esta investigación presenta un primer acercamiento con los egresados del ICC, donde se considera la percepción que estos tienen de su preparación académica, conforme a la experiencia que han obtenido en su inserción laboral, en dos momentos, en su primer empleo como egresados, en el que en su mayoría ya se encontraban trabajando en carrera afín, así como en su último empleo al momento de la recolección de datos.

También se indaga acerca de lo satisfechos que se encuentran los egresados del ICC con los estudios obtenidos, por lo que este estudio abarca su propia perspectiva para identificar la conexión que tiene su preparación académica para obtener un empleo, así como en el desempeño de su profesión.

Planteamiento del problema

Antecedentes del problema

En México un profesional obtiene ingresos superiores en un 75% con respecto a una persona que solo cursó bachillerato, por lo cual la diferencia es amplia en comparación con naciones que tienen un desarrollo similar, y a su vez es un indicador de que el premio por ser profesional es atractivo, y ello sugiere una escasez de personas con esta distinción (Estrada, 2011).

Si existen empleadores que están dispuestos a pagar un sueldo mayor a los profesionales, y los profesionales que buscan empleo no encuentran alguno acorde con sus expectativas, la crisis en el mercado laboral está influenciada tanto por las habilidades como por la escolaridad del profesional.

Sin embargo, la OCDE (2014) señala que en México, en el año 2012, la tasa de desempleo de adultos con educación superior fue del 4.6%,

mientras que para el caso de adultos con educación media superior fue del 3.5%, por lo que se está presentando el fenómeno de que las personas con mayor nivel de escolaridad están siendo registradas como uno de los sectores con mayor desocupación.

Figura 1. Veracruz en el contexto laboral
Fuente. Elaboración propia con datos de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS, 2016).

La figura 1 muestra que el estado de Veracruz contaba con el 74.15% de su población en edad de trabajar; de la población ocupada, las personas económicamente activas solo eran el 51.99%, mientras que de estos el 96.28% se encontraba ocupado, pero solo el 15.98% tenía nivel superior, mientras que en edad de cursar una carrera universitaria se encontraba el 6.9%, (STPS, 2016). Sin embargo, la información de ocupación no brinda certeza a las universidades para conocer la inclusión de sus egresados en el campo laboral en el que fueron formados.

El ICC se creó como una asociación civil entre universidades públicas y privadas, y el reconocimiento de validez oficial de estudios se obtuvo a partir de un decreto emitido por el poder ejecutivo del gobierno del estado de Veracruz en el año 2009. En febrero del año 2010 el ICC se volvió un organismo público descentralizado, y todos los programas son registrados ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Mercado, López y Balderas, 2011).

El ICC depende de manera directa de la Secretaría de Educación del estado de Veracruz; en un nivel superior ofrece siete licenciaturas en un plazo para cursarlas de tres años y seis meses con salida lateral a técnico superior universitario en un plazo de un año ocho meses de estudio.

Diagnóstico del problema

Una persona que estudia en la modalidad en línea autogestiona su tiempo para cubrir sus necesidades personales y accede a nuevas aspiraciones que le brinda el prepararse académicamente en busca de una mejor calidad de vida. En este sentido, el empleo es un factor que influye de manera directa en este aspecto, y a partir de esto el egresado de educación superior en línea puede valorar si su experiencia en la inserción laboral ha sido influenciada por sus actividades académicas.

Tabla 1

Resumen histórico de matrícula 2013-2016 en el ICC

Programa académico	Matrícula			
	2013	2014	2015	2016*
Ing. en Sistemas Computacionales	1,318	1,260	1,246	640
Licenciatura en Gestión de Educación y Capacitación	892	867	932	467
Licenciatura en Comercio Internacional	482	470	587	293
Licenciatura en Administración Tributaria	491	505	605	320
Licenciatura en Tecnologías de la Información Aplicadas a la Administración	461	446	549	278
Licenciatura en Gestión Empresarial Turística	238	232	268	125
Licenciatura en Gestión Ambiental	384	351	312	162
TOTAL	**4,266**	**4,131**	**4,499**	**2,285**

Fuente: Elaboración propia con datos del Departamento de Evaluación e Innovación Educativa del ICC.

* Se consideran datos de los primeros dos trimestres del año.

La matrícula del ICC, como promedio, tiene 4,300 estudiantes por año, de los cuales el 29.6% pertenece a la ingeniería en Sistemas Computacionales, que es la carrera más demandada de esta institución seguida de la licenciatura en Gestión de Educación y Capacitación, con el 20.8%. En la tabla 1 se incluyen los estudiantes matriculados independientemente del semestre que cursen; también se observa que

la carrera con menos matrícula por año es la licenciatura en Gestión Empresarial Turística.

El ICC no ha llevado a cabo estudios formales de seguimiento de egresados, de inserción laboral, ni de satisfacción y opiniones de sus egresados sobre su preparación académica después de culminar con sus estudios; tampoco tiene un referente de la relación de la preparación académica que obtienen sus egresados para su desempeño en su ocupación laboral.

Por su parte, el único acercamiento a egresados es al momento de egreso de la generación de estudiantes, de tal forma que el ICC pide a ciertos candidatos ser partícipes en una entrevista sobre su grado de satisfacción con sus estudios; sin embargo, es muy pronto para realizar un análisis de inserción laboral incluso en su momento inicial, ya que la mayoría tiene pocos días de haber recibido su carta de pasante o título universitario, y en ocasiones sucede antes de que sea su acto académico.

Entre los años 2013 y hasta el segundo trimestre del año 2016 el ICC contó con 292 egresados de sus siete licenciaturas, que iniciaron sus estudios cuando el ICC ya contaba con el reconocimiento de validez oficial de sus carreras; en la tabla 2 se indica el número de egresados por año.

Tabla 2

Población de egreso del ICC en 2013-2016

Licenciatura	Número de egresados			
	2013	2014	2015	2016*
Licenciatura Contaduría Pública (ICC)	78	76	96	42

Fuente. Elaboración propia con datos del Departamento de Evaluación e Innovación Educativa del ICC.

* Se consideran datos de los primeros dos trimestres del año.

La población de egreso que se observa en la tabla 2 permite determinar que el ICC cuenta con un egreso de 83 estudiantes en promedio por año; si cada ciclo escolar se lleva a cabo en tres meses, entonces existen

cuatro periodos de egreso por año, y el porcentaje de egresados según la tabla 1 y los datos que se muestran en la tabla 2 no supera el 2% del total de la matrícula inscrita anualmente.

Preguntas de investigación

¿Cuál es la experiencia de inserción laboral como profesionales por parte de los egresados del ICC?

Preguntas derivadas

¿Cuáles son los beneficios laborales que obtuvieron los egresados del ICC en su campo laboral?
¿Cuál es la perspectiva de los egresados del ICC con respecto a la relación de su formación profesional y su empleo actual?

Objetivos

General
Analizar la experiencia en su proceso de inserción laboral como profesionales de los egresados educación superior del ICC entre los años 2013 y 2014.

Específicos
- Identificar los beneficios laborales obtenidos por los egresados del ICC.
- Identificar la perspectiva de los egresados del ICC con respecto a la relación entre su empleo actual y la formación profesional que recibió.

Justificación

Una razón por la que una persona decide estudiar el nivel superior es por desea obtener un empleo que satisfaga sus necesidades económi-

cas, así como que le permita desarrollar sus habilidades productivas; entonces, el egresado por lo general busca una inserción en el mercado laboral a corto plazo.

La inserción laboral es algo que preocupa a los estudiantes de educación superior, por lo general antes de concluir sus estudios ya están pensando acerca del trabajo profesional que tendrán una vez que egresen, así como de los beneficios laborales que esperan que les brinde ese trabajo, como pueden ser los satisfactores económicos.

En este sentido, esta investigación muestra las experiencias que atravesó el egresado de educación en línea del ICC en su proceso de inserción laboral, para lo cual se realiza un análisis de las experiencias de los egresados del ICC en su campo laboral, así como la utilidad de sus habilidades y conocimientos obtenidos en el ICC para el desarrollo de sus actividades laborales.

También se muestra la diferencia entre el ingreso mensual del egresado en su primer empleo y el que percibía al momento de realizar este estudio, para de esta manera identificar el beneficio económico obtenido por este concepto en caso de haber existido.

En este análisis se toman como sujetos de estudio los egresados del ICC de licenciaturas en la modalidad en línea entre los años 2013–2014; se elige el estudio de toda la población estudiantil que egresó dentro de estos años, sin importar la licenciatura, debido a que es un primer estudio sobre la inserción laboral que tienen los egresados de esta institución.

Fundamentación teórica

Inserción laboral

La inserción laboral es el proceso mediante el cual se incorporan los individuos a la actividad económica. La inserción laboral es el paso que da el egresado hacia la transición de un ámbito académico hacia

uno exclusivamente laboral, por lo que en este proceso se presenta una confrontación entre los supuestos laborales que el egresado creó en su mente durante sus estudios y las demandas y oportunidades reales que se presentan en el contexto laboral.

Los empleadores buscan en los candidatos, en especial aquellos de nivel superior, calificaciones laborales, estas implican no solo el conocimiento, sino también la contextualización y la aplicación de este, así como las habilidades necesarias para optimizar los recursos y hacer más eficientes los sistemas productivos en las organizaciones.

En un estudio realizado sobre la base de los datos de la encuesta de situación académica y laboral de los años 2008 y 2009, con fecha de levantamiento en 2011, a 1,432 egresados de UdeG, se obtuvo que el 67.9% tiene un trabajo relacionado con su formación, el 14% tiene una mediana relación, así como el 9.7% y el 8.4% una baja y nula relación, respectivamente, con su carrera respectivamente (Planas, 2013).

Por su parte, en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM, 2014), en su informe conjunto de titulados de la UAM en los años 2011 y 2012, con un total de 4,080 egresados, de los cuales solo el 40.8% contestó la encuesta, se obtuvieron los siguientes resultados:

- El 38.1% de los egresados se enrola en el mercado laboral antes de concluir sus estudios
- Los estudiantes que esperan para buscar empleo después de su titulación, obtienen su primer trabajo entre cuatro y seis meses después.
- Tres de cada diez estudiantes no han aplicado los conocimientos y habilidades adquiridos en la universidad.
- El 67.6% de los estudiantes recibe un contrato temporal en su primer empleo.
- El medio más común para conseguir empleo es mediante familiares, amigos y conocidos, con el 39.6%.
- El 71.4% ha utilizado la titulación para acceder a su último empleo.

En los resultados de este estudio en particular se muestra que cerca de cuatro de cada diez estudiantes ya se encontraban trabajando antes de concluir sus estudios, por lo cual ya habían comenzado una trayectoria laboral. En lo que respecta a la utilidad de sus conocimientos y habilidades desarrollados en sus estudios en el nivel de educación superior para conseguir un empleo satisfactorio, el 30% de los egresados de la UAM asevera que no han sido relevantes.

Un estudio realizado en la Universidad de Sonora con 2,302 egresados de 2003 concluyó que el 24.98% manifiesta que su actividad laboral tiene nula o poca relación con sus estudios, mientras que el 21.25% indica que no utiliza los conocimientos adquiridos en su preparación profesional en sus actuales trabajos, lo que es evidencia de sobreeducación (Burgos 2008). En México, la media entre los demandantes de un empleo profesional es mayor que la cantidad de oferentes de trabajo que existen en la localidad, región o país, por lo que algunos de esos demandantes tomaron un empleo de menor expectativa.

Teorías para analizar la inserción laboral

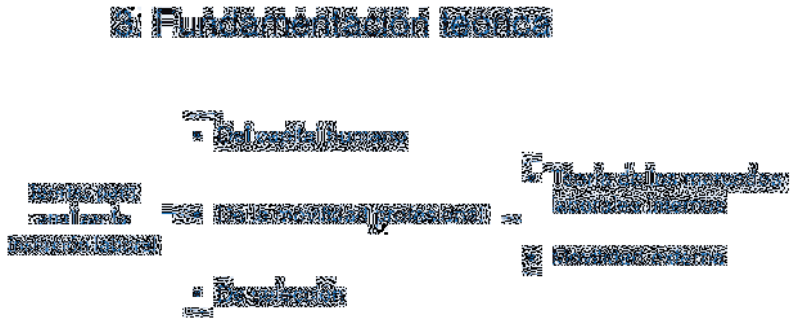


Figura 2. Teorías para analizar la inserción laboral.
Fuente: Elaboración propia.

Las habilidades y los conocimientos adquiridos por un individuo, al desarrollarlos y llevarlos a la práctica, se convierten en herramientas

que le permiten ser más eficiente en su trabajo. El capital humano, en relación con las habilidades adquiridas, se caracteriza en que:

- El individuo las adquiere y lleva consigo, por lo que no son transferibles.
- Se mantienen a lo largo de la vida del sujeto.
- Para adquirirlas, el sujeto mayormente invierte tiempo en su juventud.
- No se devalúa con el tiempo (Villalobos y Pedroza, 2009).

El individuo entiende que cada nuevo conocimiento es un intangible que le agrega valor a su persona, y que en el campo laboral es un factor clave en la búsqueda de oportunidades de crecimiento económico, de ahí su interés por mantener su preparación académica.

La teoría de movilidad profesional, desde el modelo de Sicherman y Galor (1990), sugiere dos tipos, el primero es la movilidad externa, que se lleva a cabo cuando el trabajador decide por voluntad propia abandonar una empresa y promocionarse en otra con expectativas de mayores ingresos, por lo que se predice que un trabajador no promocionado en su empleo actual tiende a buscar la oportunidad de trabajar en otra organización que le ofrezca mejores condiciones laborales, de tal forma que se cree que un individuo calificado tiene más probabilidad de moverse hacia un empleo con mejores ingresos.

El segundo tipo es la movilidad interna, que consiste en la promoción de los trabajadores en la misma empresa, la cual se encuentra sujeta por la decisión de los empleadores, y sucede cuando son valorados el nivel educativo, la capacidad y la experiencia del trabajador, así también tiene relación con los años que tiene trabajando en la empresa; es decir, mientras mayor sea su antigüedad, mayor oportunidad tendrá de crecer internamente (Caparrós, García, y Navarro, 1999).

La teoría de la selección minimiza predictores de desempeño laboral como la experiencia, la edad o el sexo, y se enfoca en las calificaciones obtenidas durante la vida académica del trabajador, ya que estas cuentan con validez legal, además de que son prueba de un esfuerzo

individual, por lo cual existe un consenso sobre aquellos trabajadores que deben ser contratados e incluso promovidos (González, 2003). Si bien las calificaciones son un predictor de desempeño, también lo es un documento oficial expedido por las autoridades educativas, como lo puede ser un título profesional.

Sin embargo, esta teoría no orienta en situaciones como el hecho de que, en la actualidad, el sistema educativo de algunos países ha cambiado de rumbo; tal es el caso de México, y ahora se trabaja y evalúa conforme a competencias, lo cual implica que un estudiante obtiene una nota gracias a su esfuerzo individual, pero también colectivo; es decir, según las actividades de aprendizaje, se trabaja en equipo y el trabajo conjunto es el que permite obtener una calificación.

Marco metodológico

En esta investigación se indagó sobre las experiencias de los egresados del ICC dentro de su proceso de inserción laboral, así como sobre los beneficios laborales obtenidos y la relación de la formación con el empleo actual. En este sentido, cada egresado tiene un proceso de inserción particular, de ahí que cada experiencia sea distinta; también cada egresado tiene sus propias expectativas laborales y personales.

El paradigma interpretativo capta al sujeto desde su intencionalidad, al identificar tres dimensiones de tiempo; la primera consiste en la imaginación de conjeturas futuras, la segunda es referente al presente, donde interpreta las sensaciones vividas del sujeto, la tercera se refiere al pasado, que alude a la memoria que tienen los sujetos del momento ya inexistente (Bolio, 2012).

El fenómeno que se estudia debe tratarse como un conjunto de hechos percibidos y que deben validarse mediante la percepción, por lo que en esta investigación se consideraron las características generales de la vivencia de los sujetos, con la intención de clarificar las ideas del sujeto entrevistado y llegar a un análisis fundamentado.

Figura 3. Diseño metodológico.
Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, esta investigación utiliza el enfoque mixto o también llamado cuantitativo – cualitativo (Cuan→Cual). Se trabajó de manera complementaria y secuencial; es decir, se desarrolló la investigación desde el enfoque cuantitativo, tanto métodos como técnicas y análisis de los resultados, para posteriormente trabajar bajo el enfoque cualitativo, que constituyó la parte interpretativa y de experiencia de los sujetos en estudio. En la figura 3 se muestra el diseño metodológico desarrollado.

La prioridad se representa con las letras mayúsculas (Cual), de manera que en esta investigación se comenzó recolectando datos cuantitativos para identificar los datos demográficos y beneficios laborales que obtuvieron los egresados según las teorías tomadas como referencia.

El enfoque cuantitativo mostró los datos duros para tener una aproximación de las tendencias demográficas de la muestra en estudio, además de identificar la frecuencia con que se presentan características propias de la inserción laboral del egresado. Posteriormente se condujo la investigación cualitativa, priorizando la experiencia del egresado y validando la recolección de datos con los datos obtenidos en la parte cuantitativa.

El método de estudio determina el nivel de profundidad de una investigación; el utilizado en la primera etapa bajo un enfoque cuantitativo es el método descriptivo, el cual tiene como propósito especificar eventos o situaciones representativas de un fenómeno (Ávila, 2006). Este método indica las características de determinado objeto de estudio para identificar los elementos y componentes que se interrelacionan con el propósito de la investigación.

Este método se enfocó en especificar características demográficas de los egresados y rasgos importantes del fenómeno de la inserción laboral, midiendo de forma independiente cada una de las variables, como su condición de egreso, si trabajaban durante sus estudios, el tiempo que tardaron en conseguir su primer empleo, el número de vacantes a las que aplicaron, si les exigieron sus calificaciones para acceder a un puesto, si utilizaron sus conocimientos y habilidades en su entorno laboral, el promedio de ingreso y la satisfacción obtenida; además, la perspectiva que muestran los datos en esta fase fue externa al investigador, lo que permitió generalizar los resultados de la población en estudio.

En esta investigación los datos se recolectaron una sola vez, por lo cual se tuvo un estudio descriptivo transversal, en el que se analizó el fenómeno en un periodo corto; es por ello que también se consideró como "de corte", y se enfocó en lo que aconteció hasta el momento de la aplicación del instrumento.

Una vez que se identificó la población en estudio que corresponde a los egresados de los años 2013 y 2014, y se seleccionó el método y los instrumentos de recolección de datos para el enfoque cuantitativo, se elaboró el cuestionario, donde se incluyeron datos sociodemográficos como edad, sexo, estado civil y estado de residencia, lo que permitió establecer la relación entre las variables afines con la inserción laboral.

El estudio de casos utilizado en la segunda etapa de esta investigación bajo un enfoque cualitativo se considera útil para indagar sobre procesos humanos y sociales, ya que tiene una base natural de generación de conocimiento; sin embargo, existen aspectos a cuidar, como

la confusión y la pérdida de significado, la confiabilidad, la validez y la generación de conocimiento (Durán, 2012).

El estudio de caso es un método de investigación que indaga de forma empírica sobre un fenómeno dentro de su contexto, el cual no es manipulado por el investigador, por lo que se concentra en la experiencia del individuo, un grupo u organización en su elemento de la vida real, lo cual permite comprender su complejidad.

En otras palabras, el caso de estudio se enfoca en lo que comparte de forma verbal un individuo sobre su experiencia vivida en la situación real que se estudia, de manera que su realidad o sus realidades, dependiendo del número de casos analizados, representan la situación bajo estudio.

Entre las características que lo definen está que se estudia un caso singular, temporal, limitado en forma física o social, complejo en naturaleza y único, por lo cual no es comparable con otros casos (Urra, Núñez, Retamal y Jure, 2014).

En esta investigación, el estudio colectivo de casos permitió recoger información de ocho egresados del ICC, para comprender su proceso de inserción laboral, a partir de las experiencias generadas tanto durante sus estudios como en su calidad de egresados, para identificar lo que cada uno ha enfrentado de forma particular en su integración al campo de trabajo.

El cuestionario, como técnica para recolección de datos en la etapa del enfoque cuantitativo, permitió definir un conjunto de preguntas sobre el proceso de inserción laboral de los egresados, y con las respuestas se contestaron las preguntas y los objetivos de esta investigación que se relacionaron con la experiencia que tuvieron los egresados en su proceso de inserción laboral como profesionales.

El uso del cuestionario permitió contar con el mayor número de egresados de los años 2013 y 2014 de manera práctica, con bajo costo y tiempo, debido a que, siendo una institución de educación virtual, los egresados no se localizan geográficamente en el mismo sitio. Cabe señalar que los sujetos de estudio residen en diversos estados del país;

sin embargo, en su mayoría se encuentran en municipios del estado de Veracruz.

El cuestionario recuperó la información de los egresados del ICC, de tal forma que se estandarizaron los datos; para ello se eligió como medio para la difusión el correo electrónico, donde el egresado tuvo la libertad de responder las preguntas en un tiempo libre que le dedicó a dicho cuestionario.

Los sujetos que respondieron el cuestionario fueron egresados del ICC en el periodo antes mencionado, ya que la condición escogida fue que los sujetos tuvieran por lo menos dos años de egreso, para aquellos que lo hicieron en diciembre de 2014. En cuanto al intervalo de tiempo de la fecha de egreso, se eligió el periodo 2013–2014, dado que en periodos anteriores se tienen pocos egresados, pues el ICC es una institución de reciente creación. La aplicación del cuestionario se realizó a través de la invitación vía correo electrónico.

El cuestionario fue dirigido por el Departamento de Tecnología Educativa a 154 egresados, total de la población entre los años 2013 y 2014; se esperó la respuesta del cuestionario en un lapso no mayor de un mes después de haber sido enviado. Se obtuvo respuesta de 60 egresados.

En esta investigación se utilizó una entrevista semiestructurada, la cual presenta flexibilidad, pues partió de preguntas planeadas que se ajustaron en el diálogo según las condiciones y los sujetos. Este tipo de entrevista tiene la ventaja de aclarar términos, limitar la ambigüedad y evitar formalismos, pues los entrevistados expresan sus puntos de vista de forma abierta, cosa que no sucede en una entrevista estandarizada (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013).

La entrevista semiestructurada contó con una guía temática, con el propósito de evitar un diseño robusto. Se preguntó al egresado acerca de cómo fue su inserción laboral, y este compartió su experiencia y su perspectiva de este proceso; se realizaron por medio electrónico, con cámara y micrófono. Para esta investigación el fenómeno de análisis fue la inserción laboral de los egresados del ICC, por lo cual se clasificó

la entrevista en cuatro categorías: trabajo durante sus estudios, proceso de inserción, empleo actual y percepción del egresado.

Análisis y recolección de datos

Datos cuantitativos

Para la recolección de datos se invitó a la población total de egresados entre los años 2013 y 2014; para conocer el tipo de egresados que contestó el cuestionario se realizó un análisis de la información de las categorías de datos demográficos y escolares de los egresados del ICC. A continuación se muestra un histograma con los datos de los egresados que conformaron la muestra del cuestionario, en el que se incluye la distribución de las edades por carrera y separadas por año de egreso.

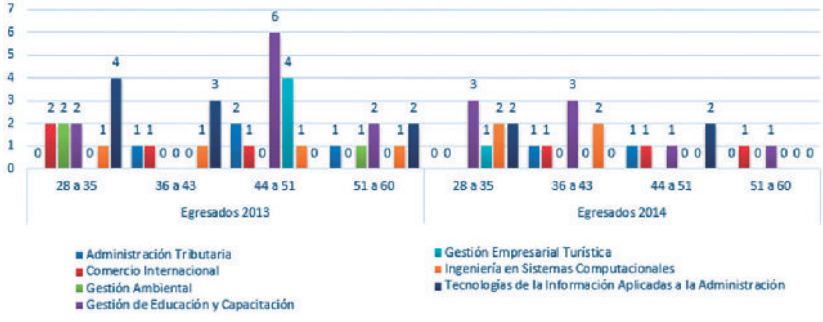


Figura 4: Características de la muestra de egresados del ICC.
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 4 se muestra que, de la población de 154 egresados, solo 60 respondieron el cuestionario de forma voluntaria después de recibir la invitación; es decir, el 38.96% del total de los egresados, de los cuales 33 fueron hombres y 27 fueron mujeres.

Relación entre el empleo y la formación profesional

Cuando un egresado universitario adquiere un empleo se espera que este se encuentre relacionado con su formación académica, de esta manera la institución educativa mide el nivel de inserción de sus egresados en el mercado laboral. Las universidades, así como los egresados, esperan que los conocimientos adquiridos por estos últimos les permitan aumentar su productividad o incorporarse de manera efectiva en un empleo.

En el caso de los egresados del ICC que respondieron el cuestionario, se obtuvo que la mayoría utilizó sus conocimientos y habilidades en su primer empleo después de egresar, el 67% indicó que el uso de sus aprendizajes fue mucho, como se puede observar en la gráfica de pastel de la derecha, en la figura 5.

Figura 5. Relación entre el empleo y su formación profesional.
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado a los egresados.

Desde la teoría del capital humano en relación con el pilar de la educación, se encuentra una relación, pues su aprendizaje sí les brindó a los egresados un beneficio futuro, el cual influyó en su desempeño en su primer trabajo como profesional.

De acuerdo con lo anterior, realizar una actividad laboral afín a sus estudios le permitió al egresado aplicar su aprendizaje escolar en

su formación profesional, y de esa manera utilizar esa inversión académica reflejada en habilidades y conocimientos, como herramientas para tener mejores resultados en su entorno laboral.

En la figura 5 en la gráfica del lado derecho se muestra que el 62% de los egresados que contestaron el cuestionario trabajó, en el momento de la aplicación de este, en actividades afines a sus estudio; sin embargo, además de las habilidades y los conocimientos adquiridos en la educación formal, el entrenamiento y los factores relacionados con la experiencia también fueron aspectos clave que condujeron al egresado a su inserción laboral como profesional.

Las habilidades que adquirió el egresado al finalizar su carrera le permitieron acceder a un puesto que en su mayoría va alineado a un incremento en su remuneración económica, y se espera que conforme adquiere mayores habilidades, debido a su experiencia en el campo laboral, ello también se siga reflejando en su ingreso.

Tabla 3

Relación entre ingreso mensual en el primer y actual empleo

	Promedio de ingreso mensual	Empleo Actual						
		No tengo trabajo	Menos de $5,000	Entre $5,000 y $10,000	Entre $10,000 y $15,000	Más de $15,000	Total de egresados	Frecuencia
Primer empleo	Menos de $5000	3	10	9			22	36.67%
	Entre $5000 y $10000			13	8		21	35%
	Entre $10,000 y $15,000			1	6	3	10	16.67%
	Más de $15,000					7	7	11.67%
	Total de egresados	**3**	**10**	**23**	**14**	**10**	**60**	
	Frecuencia	**5%**	**16.67%**	**38.33%**	**23.33%**	**16.67%**		**100%**

Incrementó su salario (20 egresados, 33.33%)

Se encuentra dentro del mismo rango de sueldo (36 egresados, 60%)

Disminuyó su ingreso

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado a los egresados.

En la tabla 3 se muestra un cuadro de triple entrada; en la columna izquierda se identifica el ingreso mensual del primer empleo de los egresados que contestaron el cuestionario, y se relaciona con la fila superior, que indica el ingreso mensual en su empleo actual. Por su parte, los colores muestran la evolución en el ingreso económico desde

el primer empleo como egresado hasta el momento en que se aplicó el cuestionario; es decir, dos o tres años, según su año de egreso.

En cuanto al ingreso mensual del primer empleo, se aprecia que la relación es muy cercana entre ingresos mensuales promedio de menos de $5,000, con el 36.67%, seguido de entre $5,000 y $10,000 pesos, con el 35%. Sin embargo, los egresados con un ingreso mayor de $15,000 pesos tienen de 39 a 49 años, mientras que el promedio de edad de los egresados que ganan entre $10,000 y $15,000 pesos es de 40 años, el más joven tiene 31 años, y el de mayor edad tiene 56 años. Para el empleo actual el 38.33% percibe entre $5,000 y $10,000 pesos mensuales, seguido del 23.33%, que obtiene ingresos entre $10,000 y $15,000 pesos. Los datos muestran un incremento en la percepción económica de los egresados, ya que, de tener el 36.66% con un sueldo menor de $5,000, al momento de la aplicación del cuestionario solo el 16.67% se encontraba en ese rango, poco menos de la mitad que al egresar. Sin embargo, solo se puede percibir el incremento de sueldo del 33%; es decir, 20 de los 60 egresados, debido a que se encuentran en otro rango de sueldo; solo un egresado afirmó que se redujo su ingreso mensual en el transcurso de estos años.

Tabla 4

Relación entre satisfacción laboral en el primer y actual empleo

	¿Qué tan satisfecho se encuentra con su empleo?	Empleo Actual					
		Nada	Poco	No mucho	Mucho	Total de egresados	Frecuencia
Primer empleo	Nada	1				1	1.67%
	Poco	3	1		1	5	8%
	No mucho	1	1	7	2	11	18.33%
	Mucho	2		6	35	43	71.67%
	Total de egresados	**7**	**2**	**13**	**38**	**60**	
	Frecuencia	**12%**	**3.33%**	**21.67%**	**63.33%**		**100%**

Incrementó su salario (20 egresados, 33.33%)

Se encuentra dentro del mismo rango de sueldo (36 egresados, 60%)

Disminuyó su ingreso

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado a los egresados.

En la tabla 4 se aprecia la relación entre el primer empleo y el que se tenía al momento de la aplicación del cuestionario en cuanto a la satisfacción. Las cantidades marcadas con color verde indican que aumentó el nivel de satisfacción, o en su defecto se encuentran dentro de la opción de mayor nivel de satisfacción, mientras que el color amarillo indica que eligieron el mismo rango de satisfacción; por último, el color naranja indica que disminuyó el nivel de satisfacción del empleo actual con respecto al primer empleo.

Por otro lado, se observa la correspondencia de las respuestas de los egresados con relación a la satisfacción de su primer empleo y el empleo actual; el 63.33% indica que aumentó su satisfacción o se mantuvo en mucho, mientras que el 15% se mantiene en el mismo nivel de satisfacción, por lo cual el 21.66% revela que disminuyó su satisfacción.

Movilidad laboral de los egresados

En la movilidad de los egresados se considera solo aquellos individuos que ya contaban con un trabajo anterior al momento de egresar; es decir, mientras estudiaban realizaban una actividad productiva. En la figura 6, en la gráfica de pastel de la izquierda se percibe que el 95% de los egresados trabajó en algún momento mientras estudiaba en el ICC; es decir, una relación superior de 9 a 1.

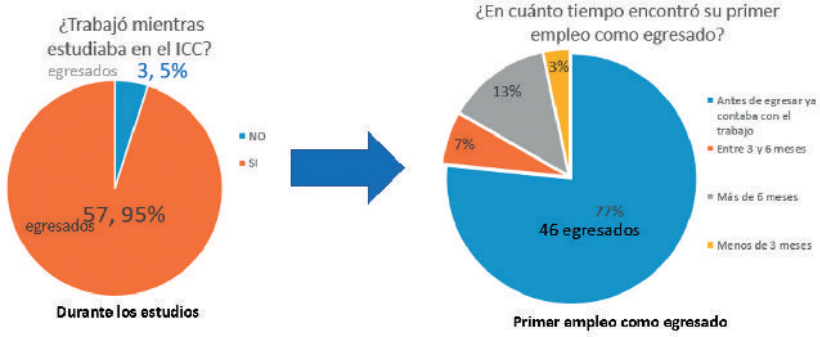


Figura 6. Movilidad laboral de egresados.
Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado a los egresados.

Para identificar la movilidad de los egresados del ICC que conformaron este estudio, se identificó que 46 de ellos tenían un trabajo antes del egreso, lo que corresponde al 77%, lo que se aprecia en la gráfica de la derecha de la figura 6, entonces, esta será la muestra para analizar respecto de la movilidad profesional interna y externa. En relación con los egresados que ya contaban con un empleo antes de serlo, 35 de 46, es decir, el 76.66%, se quedó en su mismo empleo hasta el momento de la aplicación del cuestionario.

Tabla 5
Movilidad interna

Movilidad laboral de los egresados.

De los 46 egresados que tenían empleo antes de egresar
Movilidad interna (35 egresados)

		Ingreso mensual en su empleo actual				
	Rango de Ingresos	**Más de $15,000**	**Entre $10,000 y $15,000**	**Entre $5000 y $10000**	**Menos de $5000**	**Total egresados**
Ingreso mensual en su primer empleo	Más de $15,000	6				6
	Entre $10,000 y $15,000	3	4			7
	Entre $5000 y $10000		3	9		12
	Menos de $5000			5	5	10
	Total egresados	**9**	**7**	**14**	**5**	**35**

Incrementó su salario (11 egresados, 31.42%)

Se encuentran dentro del mismo rango de sueldo (24 egresados, 68.58%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado a los egresados.

En la tabla 5 se muestra que, de los 35 egresados que se quedaron en la empresa donde laboraban antes de egresar, solo once aumentaron su sueldo (31.42%), aunque no necesariamente fuera así, ya que existe la posibilidad de que alguno haya aumentado su sueldo, pero no haya superado el límite superior de los rangos de sueldo que se incluyeron en el cuestionario, y por tanto no se contabilizó; por otro lado, ninguno disminuyó del rango de ingreso mensual, entonces todos lograron por lo menos mantenerse en su mismo sueldo.

De los 35 egresados que ya contaban con un trabajo antes de egresar y que se quedaron en la misma empresa, 27 (77.14%) utilizaron sus habilidades y conocimientos adquiridos durante sus estudios; lo anterior se enlaza con la teoría de los mercados laborales internos, donde el trabajador infiere que si utiliza su aprendizaje y aumenta su productividad tiene más posibilidades de promocionarse, por lo que decide permanecer en la misma empresa mientras incrementa su educación formal.

Tabla 6
Movilidad externa

Movi idad laboral de los egresados.

De los estudiantes que contaban con un empleo antes de egresar

Movilidad externa (11 egresados)

		Ingreso mensual en su empleo actual			
	Rango de ingresos	**Más de $15,000**	**Entre $10,000 y $15,000**	**Entre $5000 y $10000**	**Total de egresados**
Ingreso mensual en su primer empleo	Más de $15,000	1			1
	Entre $10,000 y $15,000		1		1
	Entre $5000 y $10000		3	2	5
	Menos de $5000		4		4
	Total de egresados	1	8	2	11

Incrementó su salario (7 egresados, 63.64%)

Se encuentran dentro del mismo rango de sueldo (4 egresados, 36.36%)

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado a los egresados.

Respecto de la tabla 6, de los once egresados que buscaron una empresa diferente de aquella donde trabajan cuando egresaron, solo cuatro se mantuvieron dentro del mismo rango de ingreso; sin embargo, como se indicó anteriormente, no necesariamente implica que hayan percibido el mismo ingreso.

Por otra parte, los otros siete egresados, que corresponden al 63.6% que realizó una movilidad interempresas, mejoraron su ingreso mensual. De igual forma, de los nueve egresados que ya contaban con un trabajo antes de egresar y que ganaban menos de $5,000 pesos, los cuatro que buscaron otra empresa aumentaron su sueldo notable-

mente entre el rango de $10,000 y $15,000 pesos, por lo que se aprecia que la movilidad interempresas permitió un mayor incremento de ingreso que aquellos que lo hicieron intraempresa, cabe señalar que esto se percibe únicamente con el rango menor de ingreso incluido en el cuestionario.

Credencialización

La teoría de selección indica que contar con documentos académicos probatorios permite una visión más prometedora del futuro laboral, sin garantizar que así sea, ya que las empresas encuentran en un título profesional o en un certificado, un documento con validez legal que demuestra el esfuerzo académico individual del egresado en su etapa como estudiante.

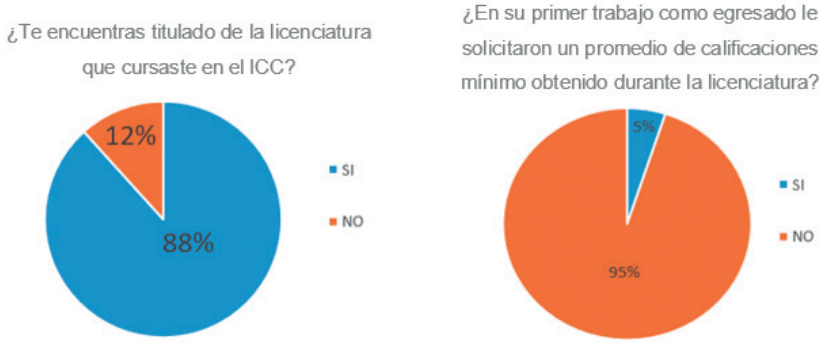


Figura 7. Titulación y calificaciones.
Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado a los egresados.

En la gráfica de pastel del lado izquierdo de la figura 7 se muestra que el 88% de los egresados se encontraban titulados en el momento de la aplicación del cuestionario. Cabe indicar que la totalidad de los egresados que no contaban con un empleo antes de haber culminado sus estudios obtuvo el título universitario; dos de ellos tardaron menos de tres meses para conseguir un trabajo, cuatro tardaron entre tres

y seis meses, y ocho más de seis meses; sin embargo, todos estaban contratados al momento en que se realizó la investigación.

En la gráfica de pastel del lado derecho de la figura 7 se puede apreciar que al 95% de los egresados no le solicitaron el promedio de calificaciones como requisito para obtener un trabajo. Existieron estudiantes de todas las carreras que mencionaron que sí les solicitaron un promedio de calificaciones, excepto de Gestión Ambiental, donde ningún estudiante respondió a esta pregunta afirmativamente. A 10 de los egresados que ya contaban con un empleo (21.73%) sus empleadores les exigieron sus calificaciones para ser promovidos.

Datos cualitativos

En la tabla 7 se muestran las características de los egresados que se entrevistaron, quienes contestaron el cuestionario de la primera etapa, y aseguraron su participación al contestar satisfactoriamente la última pregunta del cuestionario, donde compartieron su dirección electrónica y expresaron su interés en ser entrevistados por vía electrónica.

Tabla 7
Características de los entrevistados

Nombre	Género	Edad	Carrera de egreso	Año de egreso	Estado de residencia
E1	Femenino	39	Tecnologías de la información Aplicadas a la Administración	2013	Veracruz de Ignacio de la Llave
E2	Femenino	51	Tecnologías de la información Aplicadas a la Administración	2014	Veracruz de Ignacio de la Llave
E3	Femenino	52	Gestión de Educación y Capacitación	2014	Veracruz de Ignacio de la Llave
E4	Masculino	53	Tecnologías de la información Aplicadas a la Administración	2013	Veracruz de Ignacio de la Llave
E5	Femenino	46	Gestión Empresarial Turística	2013	Veracruz de Ignacio de la Llave
E6	Femenino	56	Gestión de Educación y Capacitación	2013	Veracruz de Ignacio de la Llave
E7	Femenino	46	Tecnologías de la Información Aplicadas a la Administración	2014	Veracruz de Ignacio de la Llave
E8	Masculino	NP	Tecnologías de la Información Aplicadas a la Administración	2013	Estado de México

Fuente. Elaboración propia.

La cantidad de sujetos entrevistados se obtuvo en relación con los egresados que compartieron su correo y persistieron en la decisión de ser entrevistados; se contó con la misma proporción de sujetos considerando su año de egreso, de tal forma que se sumaron ocho entrevistas semiestructuradas.

Inserción y crecimiento laboral

En México es cada vez más común que los estudiantes de nivel superior combinen sus actividades académicas con actividades laborales, y, si bien esto implica que se tengan menos estudiantes ideales con las mejores notas y enfocados en el estudio, por lo menos estos estudiantes casi de forma inherente, al estar trabajando desarrollan habilidades de socialización en el trabajo (Planas y Enciso, 2014).

Siete de los ocho entrevistados ya trabajaban mientras estudiaban, y señalaron que sus actividades labores guardaban una relación estrecha con sus estudios de nivel superior en el ICC, "Cuando estudiaba yo ya tenía un empleo de secretaria, inicié como secretaria en la misma empresa donde ahora trabajo" (E1); "Tengo 27 años de servicio en el Centro de Capacitación 151 de Tlacotalpan, somos una institución que pertenece a la Secretaría de Educación Pública" (E3), "Durante mis estudios estuve realizando mi servicio social en el Ayuntamiento en atención al turismo. Actualmente soy secretaria de una regiduría y doy información a la ciudadanía" (E5); "Cuando estudiaba ya trabajaba como administrativo en el área de sistemas de la UNAM" (E8).

La movilidad laboral de la mayoría de los entrevistados egresados del ICC se ha dado de manera interna; en especial por contar con sus estudios terminados; en algunos casos indicaron que también por contar con un título "cuando estudiaba estuve en el área administrativa, posteriormente con la licenciatura y otros estudios, tengo la oportunidad de estar en el área docente" (E3). "Este año aparte de la dirección general me dieron la dirección de la primaria implantando planes

de mejora, la congregación nos exige dar calidad y ahorita se les da seguimiento a esos planes" (E6).

> Mi trabajo consistía en la recepción y atención a clientes; sin embargo, dentro del mismo corporativo realicé mis prácticas en lo referente al análisis de proyectos, por lo que ahora me encuentro en el departamento de vinculación y administración como analista de proyectos (E1).

Existe el caso de una egresada que logró su nombramiento definitivo en su empleo, lo cual le brida una estabilidad laboral: "Como estudiante inicialmente solo tenía el empleo de la universidad (...), estuve como personal de apoyo, ya ahora que saqué la licenciatura pudieron asegurarme un contrato permanente" (E2).

Si bien en ocasiones se mantuvo por parte de los egresados el empleo que tenían al momento de estudiar, algunos argumentaron que su educación les brindó más habilidades para desempeñarse de forma satisfactoria.

> Estoy en un área de recepción en donde me encargo de estar recibiendo correos electrónicos, así como de enviar, escanear y juntar archivos, todo ese trabajo con programas de cómputo, yo no sabía de todo lo que se maneja con la tecnología y gracias a lo que yo estudié en el Consorcio (ICC) no he tenido problemas para aplicar mis conocimientos en mi trabajo (E7).

> En la sucursal, yo soy el que toma las decisiones después de la dirección, y mi intención es mantenerme. Me ayudó (la carrera) con el trato con los clientes, con el personal y con los proveedores, y eso me apoyó para obtener créditos y beneficios para la empresa gracias a las relaciones (E4).

También hay egresados para quienes concluir el nivel superior no implicó un crecimiento laboral inmediato, pero tienen expectativas de que en un futuro cercano se observen los beneficios laborales "Gracias a que tengo mi título, porque todavía no tengo mi cédula, lo que me

va a servir ese título y los estudios es para poder aspirar a una plaza de jefatura de oficina" (E7).

> Oportunidades de crecimiento veo muchas porque en la UNAM es por medio de tabuladores, a mí lo que me faltaba era el título y la cédula para subir a un puesto que se llama profesional titulado, el cual ya he tramitado y se lleva de uno a dos años en que me lo retribuyan económicamente, voy a ganar el doble de lo que estoy ganando ahorita, todo eso fue parte de la decisión de estudiar porque yo ya estaba estancado, pues ya estaba en el tope dónde podría estar (E8).

Aunque también en ocasiones se percibió un estancamiento en el puesto de trabajo, lo que implicó que el egresado se encontrara subempleado y pensara en nuevos horizontes laborales "Considero que está mi puesto encapsulado, no tengo oportunidad de crecimiento ni en promoción ni en retabulación" (E5), y surgió como opción emigrar a otra población "mi esposo me sugiere que salgamos de Tlacotalpan, pues, ¿para qué quemarse las pestañas si no vas a ganar más?" (E5).

Percepción del egresado

En cuanto a la preparación que tuvieron para el trabajo, dos egresados señalaron que les benefició realizar prácticas educativas como estudiantes, con las cuales adquirieron práctica y experiencia, lo cual les generó satisfacción, simulando escenarios a los que se enfrentaría en su contexto laboral.

> ...pues todo lo que nos brindó el Consorcio estuvo muy bueno, tuve la oportunidad de elaborar maquetas y hacer prácticas. A mí me encanta abrir una computadora, abrir un CPU para ver qué es lo que tiene y revisarlo, fueron prácticas que nos pidieron hacer y pienso que todo lo que se aplica, está muy bien (E7).

> Pues, en el manejo de los programas de las bases de datos yo no tenía conocimiento de cómo se utilizaban. Y eso es lo que me ha ayudado mucho en mi

> trabajo, ya que por lo regular también elaboro oficios constancias, cartas y todo lo que tiene que ver con documentos oficiales y llevo un control en la base de datos de todo el personal (E7).

> El seguimiento como estudiantes que nos daban yo lo implementé en la escuela donde trabajo, y si no hubiera estudiado en el Consorcio no hubiera tenido los conocimientos de relaciones, de publicidad, de diseño de programas; además, si no hubiera estudiado una carrera tan amplia, no hubiera podido llegar a dónde estoy en estos momentos, eso definitivamente (E6).

En el caso de una egresada que ahora es docente, ella reconoce que estudiar en el ICC le facilitó sus actividades "yo creo que sí es un apoyo bastante bueno y que impacta en el cómo hacer las cosas ahorita ya en el área docente, lo que aprendí lo trato de transmitir a mis estudiantes" (E3).

Sin embargo, también existen áreas de mejora para apoyar a los estudiantes en su inserción laboral: "Las materias me parecieron fantásticas, pero me gustaría que se tuviera en el instituto una bolsa de trabajo" (E5). La bolsa de trabajo solo podrá realizarse una vez que el ICC establezca mayores contactos con el sector empresarial, de tal forma que descubra las necesidades profesionales que requiere cada sector, y hacer saber esto a sus egresados.

Conclusiones

Es cada vez más común que las instituciones educativas realicen esfuerzos hacia el seguimiento de egresados, lo que les permite recopilar información sobre la situación laboral de estos, la relación de su campo laboral con la educación obtenida, la evaluación de la satisfacción de los egresados con la preparación académica, entre otros datos que contribuyen para que la institución incorpore mejoras en

su programa de estudios, así como en el servicio brindado, después de identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad.

En esta investigación se llevó a cabo el seguimiento de egresados entre los años 2013 y 2014 de la modalidad en línea del ICC, que ya contaban por lo menos con dos años de egreso, y en el que se identificó la perspectiva del egresado en cuanto a su nivel de satisfacción, el uso de las habilidades y los conocimientos adquiridos en la licenciatura, así como su experiencia en su inserción laboral en dos momentos, su primer empleo como egresados y su actual empleo (al momento de la recolección de datos).

Como conclusión, se identificó que la mayoría de los egresados del ICC se beneficiaron, para la obtención de un empleo, tanto de la experiencia que tenían previamente, como de sus conocimientos adquiridos de forma académica. Por lo cual los egresados en línea, si bien en su mayoría permanecieron laborando en la misma organización donde lo hacían cuando estudiaban, lograron un crecimiento en cuanto a puesto e ingreso económico.

En ocasiones, la movilidad interna requiere las credenciales correspondientes por parte del trabajador, como el título profesional, pero también se presenta el factor tiempo para alcanzar un crecimiento laboral, pues es necesario esperar para ser considerado en los procesos de escalafón, mas, en caso de no tener el título profesional, ni siquiera se sería considerado en estos procesos, sobre todo en instituciones gubernamentales.

Si bien las promociones internas y el credencialismo parecen explicar algunos logros laborales de los egresados, la apropiación de nuevos conocimientos adquiridos; es decir, el incremento de capital humano gracias a su trayectoria escolar, es un elemento trascendente para la obtención de dichos logros.

Es así que los beneficios que obtuvieron se relacionaron con el incremento salarial, la estabilidad laboral, la movilidad interna con acceso a nuevos puestos de trabajo, la seguridad de realizar sus actividades en el trabajo de forma eficiente, y la fijación de nuevas metas

laborales. En cuanto a la movilidad externa laboral, es poco significativa para el egresado de educación superior en línea, pues la mayoría permaneció en la misma organización en que laboraba mientras cursaba sus estudios.

Los egresados en línea manifestaron que utilizar las habilidades de relaciones humanas y toma de decisiones que aprendieron en su formación académica es un elemento que los ha apoyado para crecer de forma destacada en sus empresas, lo cual les ha traído mejores posiciones laborales y una mayor captación de ingresos en sus empleos.

También se identificó, desde la perspectiva de los egresados, que valoran como satisfactoria la experiencia del proceso de inserción laboral, pues la mayoría de ellos amplió sus expectativas laborales, dado que los conocimientos que adquirieron en la carrera les permitieron tener más confianza de su proceder en sus actividades productivas, por lo accedieron a un mayor grado de responsabilidad en el trabajo. La mayoría de los egresados quedó satisfecha con su preparación académica y confía en la educación en línea.

Si bien la inserción laboral de los egresados de educación de nivel superior es algo en lo que deben interesarse las instituciones que brindan este tipo de estudios, tan solo se han realizado unos cuantos estudios relacionados con este proceso teniendo como sujetos de la investigación a egresados de la modalidad en línea, por lo cual, considerando el auge de esta modalidad en el país, resulta necesario que se realicen más estudios relativos con este proceso que enfrentan los egresados.

Además, la mayoría de las investigaciones que se realizan en cuanto a inserción laboral de los egresados en educación superior se limita a abordar este fenómeno desde un enfoque cuantitativo, en el cual se recogen datos demográficos de los egresados, así como información laboral del egresado que puede ser captada en un cuestionario con respuestas predefinidas; sin embargo, al no entrevistar al egresado se pierde la oportunidad de conocer en sus propias palabras la experiencia de cómo vivió el proceso.

En futuras investigaciones relacionadas con el proceso de inserción laboral de los egresados en línea se pueden incluir no solo la perspectiva de los egresados, sino también la de las propias instituciones que ofrecen esta modalidad de estudio, así como la de los empleadores; con esa información no solo se comprendería la experiencia que tiene el egresado en su proceso de inserción laboral, sino además se explicaría en gran medida los factores inmersos en el contexto académico y laboral que contribuyen con esa experiencia.

Bibliografía

Ávila, H. (2006), *Introducción a la metodología de la investigación*, Eumed.net. Disponible en: http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/eureka/pudgvirtual/introduccion%20a%20la%20metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf.

Bolio, A. (2012), "Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX", *Reencuentro*, núm. 65, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, DF. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/340/34024824004.pdf.

Burgos (2008), "Sobreeducación y desfase de conocimientos en el mercado laboral de profesionales", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII, (4), núm. 148, octubre-diciembre, pp. 57-68.

Caparrós, García, y Navarro (1999), "Movilidad voluntaria alguna evidencia empírica para el mercado de trabajo español", *Economía. Revista Vasca de Economía*, núm. 43. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=273466.

Díaz, L.; Torruco, U.; Martínez, M. y M. Varela (2013), "La entrevista recurso flexible y dinámico", *Investigación en Educación Médica*. Disponible en: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505713727066.

Durán, M. (2012), *El estudio de caso en la investigación cualitativa*. Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica. Disponible en: https://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/rna/article/view/477/372

Estrada, R. (2011), *Profesionales en vilo, ¿es la universidad una buena inversión?,* Centro de Investigación para el desarrollo. Disponible en: https://

repensarlaculturafinanciera.files.wordpress.com/2012/03/profesionales-en-vilo-cierre1.pdf.

González, S. (2003), *Inserción laboral, desajuste educativo y trayectorias laborales de los titulados en formación profesional específica en la isla de Gran Canaria (1997-2000),* tesis doctoral. Disponible en: http://www.eumed.net/tesis-doctorales/smgb/.

Justiniano, M. (2006), *Inserción laboral de los profesionales graduados en Ciencias de la Educación*, Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cat/handle/10803/2350.

Mercado, López y Balderas (2011), "El aseguramiento de la calidad en el Instituto Consorcio Clavijero", 14(2), *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. RIED.* Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/3314/331427215002.pdf.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2014), *Panorama de la educación 2014*, OCDE. Disponible en: http://www.oecd.org/edu/Mexico-EAG2014-Country-Note-spanish.pdf.

Planas, J. (2013), "Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional", *Revista de la Educación Superior*, XLII(1), núm. 165.

——— e I. Enciso (2014), *Los estudiantes que trabajan: ¿tiene valor profesional el trabajo durante los estudios?*, Universia. Disponible en: https://ries.universia.net/article/viewFile/133/184.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2016), *Veracruz. Información laboral*. Disponible en: http://siel.STPS.gob.mx:304/perfiles/perfiles_detallado/perfil_veracruz.pdf.

Sicherman, N. y O. Galor (1990), "A Theory of Career Mobility", *Journal of Political Economy*, 98(1), pp. 169-192.

Universidad Autónoma de Madrid (2014), *La inserción laboral de los titulados de la Universidad Autónoma de Madrid del curso 2011/2012*, Observatorio del Empleo de la UAM, julio. Disponible en: http://www.uam.es/otros/o.empleo/imagenes/*web*1112/informes/InformeConjuntoUAM1112.pdf.

Urra, E.; Núñez, R.; Retamal, C. y L. Jure (2014), *Enfoque de estudio de casos en la investigación de enfermería*. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0717-95532014000100012.

Villalobos, G. y R. Pedroza (2009), "Perspectivas de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico", *Tiempo de Educar*, 10(20), Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/311/31112987002.pdf.

La formación profesional de docentes

La profesión, una construcción social para la investigación educativa

José Alberto Hernández García[1]

Resumen

El presente ensayo pretende presentar la profesión como un objeto de estudio que puede ser abordado perfectamente por la investigación educativa, a partir de la revisión de los elementos teóricos de la sociología de las profesiones e incorporando elementos provenientes de Bourdieu que permita la construcción teórica de conceptos como profesión, trayectoria profesional, campo profesional y grupo profesional. A lo largo del mismo se discuten aportaciones que provienen desde Parsons, Dubar, Abbot, Tripier, Freidson y Hualde se constituye un entramado teórico que permita ofrecer a los investigadores que se inician en esta temática tener un panorama amplio de las propuestas de dichos autores.

Palabras clave: profesión, profesionalización, campo profesional, grupo profesional, educación superior

Introducción

Dentro de la investigación educativa que tiene a la educación superior como espacio analítico, la profesión es un tema al cual se le ha dedi-

1 Profesor de asignatura y asesor tutorial del doctorado en Educación y Psicología de la Universidad Marista de Guadalajara. Dirección electrónica: jose.hernandez@umg.edu.mx.

cado una cantidad importante de estudios, con el fin de comprenderlo y explicarlo. Este concepto es polisémico y ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas; además, está presente en varios constructos empíricos importantes para comprender su lugar en la construcción de ciudadanos comprometidos con la transformación social.

Por su complejidad, es importante reconocer que se puede abordar como ente directo, profesión; como proceso, profesionalización; o como sujeto que la posee, profesional. Esto que pareciera una declinación de las variantes lingüísticas del concepto, pone de manifiesto la importancia que adquiere dentro de la investigación educativa.

El propósito de este escrito es presentar un breve esbozo de la profesión como constructo social, de modo que permita su articulación en proyectos de investigación. Es preciso comprender que los presupuestos de partida configuran la profesión como algo no estático, sino que se encuentra en proceso de construcción por parte de sujetos e instituciones que inciden en su desarrollo.

Por ello es importante recordar que la educación superior es la etapa final del proceso de formación escolarizada y que los sujetos la visualizan como un mecanismo por medio del cual mejoran su posición dentro de la estructura social. En este sentido, la ANUIES (1979) manifiesta que uno de sus objetivos es la formación de profesionales en los diversos campos del saber, la ciencia y la tecnología, capaces de servir a su comunidad con eficiencia y responsabilidad.

Este *producto* del sistema educativo puede ser analizado a partir de preguntas tales como: ¿Qué es la profesión? ¿Cómo se construye? ¿Qué actores inciden en ella?

De forma que, al igual que otros constructos sociales, su abordaje debe estar posicionado dentro de una estructura teórica que permita su comprensión. Por ello, en el presente ensayo se parte de la sociología, ya que esta ha desarrollado extensos trabajos para la explicación y la comprensión del fenómeno; de ahí que es el ámbito científico desde donde se aportan las principales herramientas epistemológicas para el desarrollo del presente escrito.

De manera preliminar, se podría afirmar que la profesión, ejercida dentro de un campo, genera entre sus miembros un imaginario acerca de sí misma (Hernández, 2011). Por su parte, este imaginario tiene la capacidad de generar identidad y adhesión, a través de la conformación de un *habitus*, el cual no es dado de una vez para siempre, sino es el fruto de un trayecto formativo. Dicho recorrido será denominado trayectoria profesional; en esta se integra la biografía del actor con los momentos claves que integran su proceso de profesionalización; es decir, el mecanismo por medio del cual se conforma el profesional.

Es menester entender la trayectoria profesional como la ruta por medio de la cual se puede realizar la construcción del imaginario, el cual no es estático, sino se encuentra en construcción por el proceso efectuado por el actor y por la forma como se integra dentro de su campo profesional. Además, el grupo profesional es la comunidad donde se integran los diferentes agentes del campo y se comparte un *habitus* constituido y se genera un sentido de pertenencia.

Esta discusión se encuentra dividida en cuatro secciones. La primera presenta las perspectivas teóricas que ha construido la sociología de las profesiones para abordar el tema; en la segunda se desarrolla el proceso que sigue el sujeto para convertirse en profesional y que ha sido denominado trayectoria; en el tercero se describe el espacio donde se desarrolla la profesión, el campo, y, por último, se aborda al grupo de sujetos que comparten el *habitus* constituido dentro del campo: el grupo profesional.

La profesión

La profesión ha sido un constructo trabajado de forma abundante desde la tradición sajona (Hualde, 2000); sin embargo, la tradición

francesa ha sido muy prolija en esta línea de investigación.[2] Debido a la complejidad del concepto, para su estudio se ha tenido un conjunto de abordajes desde diferentes disciplinas. Uno de los más completos es el que hace la sociología, la cual, antes de generar su rama especializada sobre las profesiones, trató de abordar el tema desde la sociología de las organizaciones, la sociología política y la sociología del trabajo, a causa de la falta de una rama especializada.

Hualde (2000), al hablar de Latinoamérica, hace patente la ausencia de un modelo teórico de análisis propio para la región, a diferencia de los países sajones. Para él, en el subcontinente se presentaron tres momentos para abordar la temática, los cuales fueron: los trabajos sobre la movilidad de profesionales en el Cono Sur motivada por las dictaduras militares durante los años setenta; la revisión de las asociaciones profesionales, su legitimación y su poder dentro de las decisiones de la vida pública como grupo legitimado del conocimiento, y la revisión sobre la cualificación y la descualificación para un trabajo específico, que llevó a la conformación del concepto de profesionalización o desprofesionalización de la fuerza laboral.

Sin embargo, estos tres acercamientos latinoamericanos resultan lejanos para el interés de la construcción de un objeto de estudio que atienda a la sociedad del conocimiento en que nos encontramos inmersos. Esto es debido a que las primeras dos aproximaciones tienen una vinculación más cercana al mundo político y la concepción del poder, y la tercera se acerca a la sociología del trabajo y el análisis de las nuevas condiciones laborales. En estos casos no se aporta un enfoque que permita el acercamiento a la profesión como constructo social articulado por sus actores que pueda ser revisado desde la investigación educativa.

Una de las dificultades para el estudio de la profesión, se encuentra en la ausencia de una teoría latinoamericana, lo que obliga reto-

---

2 Como ejemplos de estos trabajos se pueden mencionar Dubar y Tripier (1998), Dubar (2000) y Le Goff (2000).

mar posturas de otras latitudes que en muchos casos no permiten la explicación de la realidad local, por lo hay que hacer adecuaciones y transformaciones para su articulación teórica dentro de los proyectos de investigación de la región. Esta misma situación se da en estudios de las profesiones en otras latitudes del mundo, como es el caso de España:

> ...presuponemos contrarrestar un grave inconveniente de la literatura sociológica más corriente, y es que se basa casi toda ella en estudios realizados en USA o Inglaterra. No hay que decir que el mundo latino es muy diferente en este aspecto y no digamos el español. El ámbito profesional se enraíza muy profundamente en circunstancias históricas y culturales (Martín-Moreno y De Miguel, 1982, p. 23).

Es un reto tratar de encontrar una teoría que explique el fenómeno desde el contexto propio en que se encuentra el objeto que pretende ser explicado y que está vinculado con el desarrollo histórico y cultural de los sujetos. Esto se debe a que la teoría de las profesiones, por el contexto desde el que estas se generaron, ha tenido dos orígenes diferentes. En Estados Unidos–Inglaterra, la profesión surge de la competencia en el mercado y por lograr una mejor atención a los clientes, además de que ha buscado alcanzar el reconocimiento social a través de la actividad política de los profesionales, para ser certificados socialmente y por los poderes públicos. Por su parte, en Europa continental el desarrollo es a partir del reconocimiento del Estado, y las profesiones surgen como una necesidad para el funcionamiento correcto del Estado moderno, ya que este la emplea para la constitución del servicio civil de carrera que se conforma dentro de la burocracia estatal (Abbot, 1988).

Para el caso mexicano, el origen de la profesión se puede ubicar más desde este segundo contexto. No se encentra similitud entre la evolución en países sajones y el recorrido que se ha tenido, a partir de la Revolución de 1910, que coloca al Estado como el regulador de

la profesión por la necesidad de conformar un sistema corporativista que asegurará la legitimidad y el poder (Cleaves, 1985).

El conflicto del concepto

Independientemente de su origen, la problemática por conceptualizar la profesión, tiene raíces profundas, y esto se debe no solo al punto de partida, sino al uso que ha tenido el concepto más allá de su etimología. En este tenor se puede hablar de cuatro usos diferentes para el término profesión (Freidson, 1986).

El primer uso data del siglo XVI, cuando fue utilizado para diferenciar a las profesiones por su mecanismo de formación. En ello se hacia la distinción de las que eran constituidas por medio de la lectura y el estudio, en contraposición a los oficios que eran adquiridos a través de la práctica y la repetición (Romo, 2004).

En la misma época, otra acepción se utilizó para conceptualizar al conjunto de actividades que la gente implementaba para subsistir, sin importar cualquier trayecto formativo o estatus propio del grupo. Asimismo, surge el tercer uso: distinguir dos niveles para el trabajo, donde el sujeto que domina el conocimiento es llamado *profesional* y al que está aprendiendo, *amateur*.

El cuarto fue para designar la vinculación a una actividad específica, pero sin una explicación mayor de los diferentes elementos que la integran, sin niveles para una descripción y una categorización precisa de la profesión.

Esto permite la elaboración de dos posibles conceptualizaciones. La primera tendría que ver con el segundo constructo mencionado, que se refiere a cualquier actividad para ganarse la vida, e implicaba una multiplicidad de destrezas que permiten al sujeto realizar una actividad de alto nivel. Esta definición resulta muy pobre, dado que no permitiría establecer un nivel de referencia como grupo especí-

fico y carecería de dimensiones para una contrastación con el mundo empírico (Hualde, 2000).

La segunda acepción visualiza en la profesión una naturaleza especial, y a la fuente de conocimiento o destreza envuelta en un trabajo especializado, que ubica en los conceptos abstractos que se enseñan en las universidades. Esta segunda caracterización permite un mejor acercamiento al fenómeno empírico al presentar un panorama más amplio. A partir de esta acepción es posible retomar la idea de que las profesiones son las actividades para las cuales la educación es un requisito necesario a fin de ocupar ciertas posiciones laborales (Freidson, 1986).

Con la idea de aportar otro concepto, se podría definir las profesiones como las ocupaciones cuyo trabajo se sustenta en un período de formación postsecundaria, y cuyo oficio produce determinadas rentas de monopolio (Martín–Moreno y De Miguel, 1982). Esta caracterización incluye a la formación académica, junto con la ganancia que se puede generar por la práctica de dicha ocupación; así se genera una descripción amplia y que deja lagunas, y es relevante señalar que retoma la formación como elemento básico en su construcción.

Una última aproximación define la profesión como la adhesión a una realidad auténtica, a un conjunto de individuos con un mismo apelativo, dotados de un estatus económico más o menos equivalente y organizados en asociaciones profesionales provistas de una deontología, a unas instancias colectivas que definen el ingreso al gremio. La profesión debe ser entendida como una construcción social, al mismo tiempo que una representación del grupo, por lo que es posible afirmar que se trata de un campo donde están en juego capitales para el proceso de identificación y construcción (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Este concepto es importante, dado que la profesión, al ser considerada como campo, permite la articulación de los capitales, dentro de una trayectoria de conformación que será denominada profesionalización, y el establecimiento de un *habitus*, entendido como la consolidación del *ethos* característico del grupo.

Si bien hasta el momento no se ha presentado un concepto totalizado de lo que es una profesión, es pertinente puntualizar lo que la sociología de las profesiones puede aportar para su construcción. En el siguiente apartado se desarrolla lo que los teóricos denominan la sociología clásica de las profesiones. Este apartado se subdivide en tres partes. En la primera se parte del funcionalismo y el interaccionismo simbólico, en la segunda se analiza el fin de la época considerada clásica, y en la tercera se presenta una síntesis de las modernas teorías sobre la profesión.

Hacia una sociología clásica de las profesiones

Ante la complejidad del fenómeno, la sociología de las profesiones ha constituido un conjunto de cuerpos teóricos para comprender la conformación de la profesión desde diferentes elementos integradores. Desde la visión clásica se pueden identificar dos grandes modelos: el funcionalismo parsoniano y el interaccionismo de la escuela de Chicago (Hualde, 2000), aunque existen otros autores que dividen este período en tres escuelas: funcionalismo, interaccionismo simbólico y propuestas que toman la sociología comprehensiva de *Web*er como punto de partida (Dubar y Tripier, 1998).

Desde el *funcionalismo,* la profesión debe ser entendida como un modelo idealizado según el cual los profesionales son aquellos individuos de formación educativa *propia* que aplican un conocimiento propio a problemas sociales (Parsons, 1979). Desde este enfoque es posible hablar de una profesión liberal. Dicho tipo de profesión se configura en la realidad de dos formas: la primera es la profesión de la erudición, la cual está organizada desde la aportación de nuevas contribuciones por medio de la investigación y el fomento del saber y la transmisión de la erudición a otros. La segunda se vincula con la práctica; podemos ejemplificarla con la medicina y el derecho (Parsons, 1979).

A partir de estas dos posturas se destaca que en la primera sobresale la primacía cultural, mientras que en la segunda se vincula más al ámbito social. Sin embargo, en ambos casos existe el problema de definir el ámbito de competencia de cada modelo. En el primero, la función principal la desempeña la determinación de los intereses, mientras que en el segundo es la diferenciación de los campos de competencia para alcanzar una autonomía respecto de sus fuentes de prestigio y autoridad más generalizados.

Para Parsons, la profesión mantiene una idea de servicio por motivos altruistas y cumple una función de integración social. En este punto es posible sintetizar la propuesta parsoniana en tres elementos que se pueden considerar como la caracterización básica de la profesión (Hualde, 2000). En primer lugar, es un saber práctico o ciencia aplicada que articula una doble competencia: una que es adquirida en el largo curso de formación académica, y otro trayecto que se da en la formación práctica del mundo laboral.

En segundo lugar, es una competencia específica o especificidad funcional que tiene una doble capacidad: una que reside en la especialización técnica del profesional, lo cual limita la autoridad del profesional al campo de especialización en el cual se encuentra circunscrito, y la otra se funda en el poder social de prescripción y diagnóstico que al profesional, en una relación más o menos recíproca, le permite incidir sobre otros profesionales.

Por último, se presenta un interés desapegado característico de la doble actitud del profesional; por un lado, la neutralidad afectiva, mientras que en un segundo momento el servicio desinteresado por el otro.

De esta propuesta funcionalista se rescata la parte del conocimiento y la competencia específica, y esto debe ser uno de los puntos a recuperar al abordar una profesión. Ver la competencia que le es propia al grupo profesional y le permite poder distinguirse de los demás grupos profesionales.

El segundo enfoque que se desarrolló en este periodo fue el *interaccionismo simbólico*. Este parte del análisis de la división social del

trabajo y pone énfasis en la constitución y la evolución de la profesión por medio de la interacción social cotidiana. Por medio del análisis, desde esta perspectiva, es factible distinguir la conformación de subgrupos dentro de la profesión, lo que pone en entredicho la existencia de una homogeneización como lo presenta el funcionalismo. Esta postura habla de grupos dominantes y subordinados dentro de una misma profesión.

Desde este enfoque, los profesionales ya no están motivados por el servicio altruista parsoniano, sino que son los encargados de mantener los secretos a que tienen acceso por su condición de expertos, y la capacidad de mantener el control de acceso a este grupo.

Para el interaccionista, el tema temporal va íntimamente ligado a la conformación de la profesión, dado que son constructos no estáticos, sino en continuo movimiento, de acuerdo con sus recorridos y su proceso de formación. Para ellos es posible encontrar profesiones que han seguido un recorrido ascendente de mejora y otras, por el contrario, en que ha sido descendente. Este proceso de conformación de la profesión es lo que será denominado como profesionalización.

A partir de estas dos posturas clásicas, la profesión ofrece interesantes medios para su análisis y profundización. Para el presente ensayo se retoman los tres elementos de la propuesta parsoniana que sirven para delimitar las características integrantes de la profesión que pueden delimitar su entorno, y de la propuesta interaccionista se recupera la visión de la movilidad y la construcción a través del concepto de profesionalización, el cual será argumentado más delante.

El fin de la época clásica

Para algunos autores, el fin del período clásico lo sitúan con la aparición de la obra de Wilensky, cuyo objeto de análisis no es la definición de la profesión como tal, sino el proceso por medio del cual se llega a ella: la profesionalización (Hualde, 2000).

Si bien Wilensky hace un primer intento de teorizarlo, es Caplow (citado en Hualde, 2000) quien desarrolló con profundidad el término. Este autor propone las siguientes fases como parte de este proceso: primero se organiza el grupo profesional con los miembros que ejercen en un mismo campo del conocimiento; después, cambian el nombre de su disciplina para afirmar su monopolio y dotarse de una restricción legislativa para su ejercicio; luego establecen un código ético para afirmar su utilidad social y reducir la competencia interna; por último, hacen agitación política para obtener un reconocimiento legal y penalizar a quienes realizan trabajo sin permiso en su jurisdicción.

En esta línea, la profesionalización puede ser sintetizada en tres grandes estadios: institucionalización, profesionalización y especialización del conocimiento en el marco de la sociedad moderna (Pacheco, 2000). Esta postura retoma el pensamiento de Collins, según el cual las profesiones están vinculadas tanto con aspectos del poder político como con temas relativos a la tecnología y la cultura.[3]

Un análisis más laborioso de profesionalización se puede encontrar en la postura de Martín-Moreno y De Miguel (1982), que estable las siguientes características: ocupación técnica a plena dedicación, idea de servicio, principio de libertad, organización colegial, compromiso vocacional, código de ética y catálogo de cultura y relación cliente–profesional.

En cuanto al proceso de profesionalización, para el caso del presente ensayo es preferible manejar el modelo de Pacheco de tres etapas. En él se puede ver el proceso de institucionalización[4] que ha tenido la profesión, para luego abordar la forma en que el grupo toma su propia trayectoria de formación de agentes, y en un último momento dialogar con la delimitación de las fronteras que marcan su territorio.

---

3 Entiéndase la cultura como las costumbres conscientes del grupo profesional y las normas y expectativas de la sociedad en su conjunto.

4 Cuando se refiere al proceso de institucionalización se vincula con el proceso de legitimación social que obtiene la objetivación de la profesión como tal.

Una síntesis moderna

Ante el rompimiento que se da en la forma de abordar la profesión por la sociología clásica, los autores modernos intentan buscar nuevos modelos y proponen otros tipos de agrupación para el abordaje de la profesión. En este sentido, podemos revisar una clasificación de cuatro grupos teóricos para analizar este concepto (Abbott, 1988).

El primer grupo estaría conformado por los funcionalistas, que fue explicado en la etapa clásica de la sociología de las profesiones. Aquí los autores que han aportado son Carr Saunders,[5] Parsons, Wilson y Marshall. El lazo de unión que tienen estos autores es que ubican la profesión como un medio para el control de la relación asimétrica que existe entre el experto y el cliente.

El segundo grupo es el de los estructuralistas, y se trata nuevamente de una forma de control ocupacional. Desde este abordaje, el contenido del trabajo y la relación experto–cliente es menos importante que en el caso del funcionalismo. Para este grupo de autores, lo importantes es el proceso de profesionalización que trata sobre el mecanismo por medio del cual la profesión se perfeccionaba e institucionalizaba; el problema fue que varios estudios de esta línea dejaron de lado a la profesión y se centraron en la estructura que la rodeaba, dándole más peso a las fuerzas que mantenían en equilibrio la estructura.

El tercer grupo es la escuela del monopolio. Desde su visión, el desarrollo de las profesiones no se dio por un proceso natural de servicio y búsqueda de soluciones a los problemas que la realidad presentaba, sino por un deseo de dominación y autoridad. Desde este enfoque, la profesión se considera como un gran corporativo que tiene proyectos de movilidad conjunta, y cuida los ingresos y las posiciones que están bajo su dominio. La finalidad que persiguen es controlar el trabajo que la profesión pueda realizar, custodiando los puertos de ingreso y

5 En especial con su trabajo clásico de 1933 sobre las profesiones.

las posiciones laborales a las cuales se puedan insertar. En este grupo aparecen los trabajos de Freidson, Johnson, Sarfatti y Abbott.

El cuarto grupo es el que integra los trabajos de Blesdstein y Haskell, cuya revisión de la profesión se hace sobre la autoridad cultural que las profesiones han generado, alejándose del antiguo modelo organizacional que habían implantado la medicina y el derecho.

Si bien estos cuatro grupos ofrecen elementos interesantes para construir un concepto de profesión, es en el tercer grupo donde existen elementos que permiten estructurar el concepto como tal, los cuales se agregan a los elementos del interaccionismo y el funcionalismo que se han señalado anteriormente.

Antes de esbozar el acercamiento a la profesión, es necesario hacer una crítica de unos puntos básicos en la discusión de la profesión. Para comenzar, la profesión no evoluciona hacia una forma que está preconfigurada y en una dirección específica. Las profesiones no tienen un desarrollo lineal, sus cambios dependen del entorno y la evolución de otros campos del conocimiento. Esto ha provocado un incremente en su afán de legitimación, por los constantes solapamientos entre profesiones.

Otra idea cuestionable es que las profesiones son unidades homogéneas y que no existen diferencias entre los grupos que la integran. Por el contrario, se retoma la postura del interaccionismo donde estas se encuentran en constante cambio por la evolución de la sociedad y del entono, y no se considera como un bloque monolítico, sino que permite entender subdivisiones en su interior.

Por lo anterior, se puede caracterizar la profesión como el conjunto de personas que, cursando estudios universitarios similares, ejercen una actividad productiva donde la resolución de las situaciones de la vida diaria se basa en los conocimientos teóricos que han sido aprendidos y que modifican su práctica por la evolución de su actuar y el incremento de nuevos saberes dentro de su campo disciplinar. Este proceso de modificación de la práctica se denomina profesionalización, que es la ruta que un grupo profesional sigue para consolidarse.

Por este motivo, para revisar el proceso de profesionalización es necesario hablar de trayectorias, dado que por medio de ellas es posible ver los cambios que sufre la profesión por el proceso de adquisición de nuevos capitales y la forma en que el campo está incidiendo en su consolidación.

El campo profesional: la lucha de capitales

Para entender cómo se configura un campo, se parte de la premisa de que el mundo está sujeto a una doble objetividad. La primera está formada por la distribución de los recursos materiales y de las formas en que los valores y bienes son adquiridos desde fuera; es decir, desde una visión externa. La segunda se encuentra bajo la forma de sistemas de clasificación, de estructuras mentales y corporales que sirven como una matriz simbólica (Bourdieu y Wacquant, 1995).

Por medio de la teoría del campo se permite acceder a esta doble dimensión del mundo; de hecho, el análisis de un campo se considera como una praxeología social, la cual buscaría:

> Aglutinar y entremezclar los enfoques estructuralistas y constructivistas, ya que en un primer momento, deja de lado las representaciones ordinarias, a fin de construir las estructuras objetivas (espacios de posiciones), la distribución de los recursos socialmente eficientes que definen las coerciones externas limitativas de las interacciones y representaciones. En un segundo, reintroduce la experiencia inmediata de los agentes, con objeto de explicar las categorías de percepción y apreciación (disposiciones) que estructuran desde adentro sus acciones y representaciones (tomas de posición) (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 20).

A partir de esto, la teoría de Bourdieu permite unificar dos dimensiones fundamentales en la construcción de la realidad, que facilita la vinculación de la realidad objetiva con los elementos provenientes de la subjetividad de los actores que participan en su construcción. De ahí

que sea conveniente definir: ¿Qué es un campo?, y ¿qué se entenderá como campo profesional a lo largo del escrito?

Baste decir que toda sociedad está estructurada a través de las diferencias existentes entre sus actores, y que solo puede ser entendida por medio de la revisión de los principios generadores que dan sentido al proceso de construcción y estructuración de la sociedad como tal. Cada estructura que conforma a la sociedad es considerada como espacio social, autónomo e independiente que presenta su particular problemática.

Dentro de estas estructuras, un elemento clave es la forma en que el poder es repartido por los diferentes actores, cómo se influyen entre sí y la posición que toman al momento de conformarlas. A partir de esto, un campo puede ser definido como una red o configuración de relaciones cuyos actores poseen diferentes formas de poder, lo cual lo convierte en un espacio de conflicto y competencia.

Los actores que están dentro de un campo representan intereses comunes que los vinculan; esto permite su cohesión y su configuración. Además, una nota característica es la delimitación del ingreso al campo a través de rigurosos mecanismos; otro elemento básico es la capacidad que tienen de generar sus propios valores y las reglas por medio de las cuales se plantean los lineamientos propios.

El campo es un mecanismo relacional que integra a los actores con sus subjetividades y procesos de constitución de la realidad, que Bourdieu y Wacquant (1995, p. 24) señalan como "Un espacio de conflictos y competición (...) una estructura de probabilidades, recompensas, ganancias o sanciones, que siempre implica cierto grado de indeterminación", por lo cual hay una competencia directa por lograr una mejor posición dentro del mismo campo; en esta lucha se emplean los capitales con que se ingresa y se da la conformación de un *habitus* que sirva de mecanismo de supervivencia dentro de él.

En este punto resulta relevante indicar que cada campo ha logrado su autonomía. Es decir, ha impedido el ingreso de elementos provenientes de otros y ha propiciado la lucha con los conformados inter-

namente. De ahí que un proceso fundamental es su delimitación, que Bourdieu y Wacquant (1995, p. 173) indican que "el límite de sus efectos o, en otro sentido, un agente o una institución forma parte de un campo en la medida en que sufre y produce efectos en el mismo".

Hasta ahora se ha trabajado con el concepto de campo en general, de forma que, antes de ingresar a la discusión de los capitales y del *habitus*, es necesario especificar que un campo es una configuración de poderes vinculados por unos intereses compartidos que permiten su subsistencia y favorecen la adscripción a él de nuevos participantes. Sin embargo, a este concepto se le debe agregar el adjetivo *profesional*. Esto significa que el interés compartido tiene que ver con un dominio dentro del mundo profesional y que se puede hablar de la existencia de subcampos en lo interno.

El mundo profesional ha estructurado un territorio determinado (Becher, 2001), donde el ingreso está clarificado por medio de ciertos mecanismos que garantizan la vinculación a él, ha definido un código ético y valoral que permite a los diferentes integrantes participar de sus beneficios, y existe una lucha por la dominación y la supremacía. Al mismo tiempo, se pueden distinguir sus integrantes.

Para la regulación en lo interno del campo, los capitales son los mecanismos por los cuales el actor puede ser aceptado y legitimado dentro de él. Un capital puede ser definido como: "El factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, por tanto, existir en un determinado campo, en vez de ser una cantidad deleznable" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 65).

De acuerdo con esta caracterización, los capitales tienen un carácter operativo y estructural. Es operativo en el sentido de que permite el ingreso y la legitimación dentro del campo; por otra parte, es estructural en la medida en que favorece el posicionamiento y la conformación jerárquica dentro de él, al determinar los puntos de poder en su interior y darle forma a la configuración.

El capital puede tener diferente procedencia: económico, social, cultural y simbólico. Por medio de la combinación de ellos se dan los posicionamientos dentro del campo; no siempre se encuentran aislados, sino que todo campo es el resultado de su combinación.

El capital económico es aquel reconocido socialmente, sirve para la apropiación de bienes y servicios. Es el que goza de mayor prestigio en la sociedad capitalista, por ello se le da un mayor énfasis en algunos campos. Usualmente se expresa por medio de dinero y se valora por la ley de oferta y demanda, aunque es necesaria la posesión de dicho capital para la adquisición de otros capitales. De ahí el uso práctico que tiene el capital económico en la construcción del campo y los beneficios a los cuales se puede acceder por su medio. Gracias a este capital se logra la legitimación de algunos actores.

Por su parte, el capital social es el agregado de recursos que se tienen o se podrían tener por el hecho de pertenecer a una red social institucionalizada. Este tipo de capital favorece la vinculación con otros actores del mismo campo, le permite relacionarse con otros sujetos, y favorece la inserción a mejores posiciones dentro de él.

El capital cultural es la respuesta con la cual se trabajó la diferencia de resultados logrados en el sistema escolar, el cual puede subsistir bajo tres formas: el estado incorporado, el objetivado y el institucionalizado. En el primer estado, la mayor parte de las propiedades del capital cultural puede deducirse del hecho de que en su estado fundamental se encuentran ligadas al cuerpo y se supone su incorporación. Este capital no puede ser transmitido instantáneamente, y el pago por él se hace con el tiempo que dedica el individuo para integrarlo a su persona. Es un capital que se debilita y muere con su portador, porque está vinculado a la singularidad biológica del actor.

En su segundo estado, el capital cultural posee cierto número de propiedades que se definen solamente en su relación con el capital incorporado. Este tipo de capital es transmisible únicamente en su materialidad. Aquí los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de

una apropiación simbólica, que supone el capital cultural. El capital en este estado se presenta como un universo autónomo y coherente.

Por último, en el tercer estado, el capital cultural está institucionalizado bajo la forma de títulos, que constituyen una de las maneras de neutralizar algunas de las propiedades que tienen límites biológicos de su contenedor. En este estado entran en juego los títulos escolares, con lo cual se adquiere una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto de su portador. El mismo Bourdieu dice:

> Al conferirle un reconocimiento institucional al capital cultural poseído por un determinado agente, el título escolar permite a sus titulares compararse y aun intercambiarse (sustituyéndose los unos por los otros en la sucesión). Y permite también establecer tasas de convertibilidad entre capital cultural y capital económico, garantizando el valor monetario de un determinado capital escolar (Bourdieu, 1987, p. 4).

Esto permite que el capital cultural institucionalizado sea un instrumento desarrollado en el campo profesional, dado que es un mecanismo de legitimación. Su posesión otorga pertenencia a un subcampo a ciertas personas, al tiempo que sirve para la preparación de cuadros sustitutos en lo interno del campo. Asimismo, permite la vinculación del capital cultural constituido a través del estudio, el reconocimiento social y la institucionalización de la profesión.

Por último, el capital simbólico es aquel que se logra reunir después de la adquisición de los otros tipos de capital. Es el prestigio acumulado o el poder adquirido por medio del reconocimiento que los otros actores del campo le otorgan a un participante por sus capitales denotados. Este capital es la síntesis de los otros capitales; en otros términos, es el conjunto de armas que tiene el sujeto para competir y tener una posición privilegiada dentro del campo.

Esta es la configuración del campo profesional, donde se ponen en juego los actores y sus diferentes capitales para su introducción, su posicionamiento y su consolidación dentro de él. Además, en un

campo profesional el capital simbólico es el fruto de su capital cultural institucionalizado, que no solo sirve para el reconocimiento de la sociedad, sino también para intercambiar el capital cultural por el económico. Asimismo, el capital social se convierte en un elemento importante dentro de la configuración del campo profesional, si se tiene presente que el capital económico se convierte en un aliciente para conseguir una mejor posición.

Los capitales se convierten en los elementos variables que explican el cambio de posición dentro del campo y la movilización dentro de él. El campo profesional maneja sus capitales de forma sistemática para conseguir una consolidación del mismo y asegurar el control de los miembros que están dentro de él. Por medio de los capitales el campo profesional regula su comportamiento y mantiene un control sobre los actores que pretenden ingresar y participar en él.

Pero el campo, para dominar a sus actores, desarrolló la violencia simbólica como un mecanismo de control. Podríamos caracterizar dicha violencia como: "Aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de este" (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 120).

Es la violencia que se le presenta al actor en su diario vivir, la cual no es percibida conscientemente por él. Dentro del campo, el actor acepta el conjunto de premisas fundamentales, sin reflexionar acerca de ellas, y las asume. Es la vivencia de las reglas del campo, las cuales no son discutidas, sino introyectadas como esenciales para formar parte del mismo campo.

El agente del campo no se da cuenta de la violencia simbólica porque ve la violencia del campo de una forma inconsciente. Esto conduce a que las relaciones de poder y dominación no sean vistas como tal, sino sean transformadas en relaciones afectivas, y la relación de poder se ve como aspecto carismático de aceptación de la imposición de las reglas de los otros.

Debido a que la violencia simbólica no es consciente, para descubrirla en la vida real es necesario revisar las actuaciones y valoraciones que los actores dan a cada evento que conforma su trabajo habitual.

En el campo profesional existe una violencia simbólica que determina cómo los agentes pueden ingresar en él, así como las reglas para la permanencia. Los actores no son conscientes de la carga de violencia a la cual están expuestos, sino la asumen como algo necesario para continuar dentro del ámbito al cual quieren ingresar.

Un elemento fundamental para que el actor asuma la violencia simbólica de forma inconsciente es la conformación del *habitus*, el cual es propio para cada campo, dado que es fruto de la introyección de sus reglas. Este puede ser definido en un primer momento como:

> Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el domino expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquestas (Bourdieu, 2007, p. 86).

Esta cita integra un conjunto de elementos fundamentales para la comprensión del *habitus*. En primer lugar, es preciso señalar que es una reacción automática que el actor da a un cúmulo de sensaciones que el campo le impone. Es una necesidad hecha virtud, de forma que sus anticipaciones, que se originan por su medio, no hacen referencia a las limitaciones que están enmarcando la respuesta, sino dan una seguridad de que la opción tomada sea la adecuada.

El *habitus*, como producto de la historia, origina prácticas, individuales y colectivas; de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia, es por su medio que esta huella del pasado es repetida en el

futuro. En esta línea, el inconsciente que permite ahorrarse la necesidad de relacionar el suceso con posibles respuestas no es otra cosa que el olvido de la historia al momento de estructurarse.

Además, en un sentido práctico, opera la reactivación del sentido objetivado en las instituciones, que es producto de un trabajo inculcado y de una apropiación necesaria para que la historia colectiva, que son las estructuras objetivadas, alcance a reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas.

Una ventaja que tiene es el ahorro de la intención, no solo en la producción del acto, sino también en el desciframiento de las prácticas y de las obras. Además, se puede hablar de la existencia de dos tipos de *habitus*: de grupo o clase e individual. El primero se puede entender como un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción, y funda la concertación objetiva de las prácticas y la unicidad de la visión del mundo en una visión impersonal. Mientras, en el segundo, su diferencia reside en la singularidad de las trayectorias sociales, a las cuales corresponden series de determinaciones cronológicamente ordenadas e irreductibles.

Para la construcción que se pretende, el *habitus* de grupo es el que se adapta de mejor forma, ya que los agentes de un mismo campo pueden llegar a una homogeneización de lo compartido, lo cual se puede resumir en:

> La homogeneización objetiva de los *habitus* de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concordadas por fuera de todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas en ausencia de toda interacción directa y, a fortiori, de toda concertación explícita, siendo que la misma interacción debe su forma a las estructuras objetivas que han producido las disposiciones de los agentes en interacción y que a través de ellas les asignan además sus posiciones relativas en la interacción y fuera de ella (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 95).

Este tipo de *habitus* se convierte en clave para el presente escrito, dado que se pretende comprender los mecanismos que los profesionales, a través de su profesionalización, construyen para su permanencia dentro del campo. De forma que se retoma como un concepto clave para la construcción de la profesión, dado que permite regresar sobre la forma en que las motivaciones y los valores se han integrado dentro de un grupo profesional.

El mismo Bourdieu (1985) afirma que ha empleado el término *ethos* por oposición a lo ético, para designar un conjunto objetivamente sistemático de disposiciones con dimensión ética y principios prácticos; asimismo, afirma que la noción de *habitus* engloba la de *ethos*, ya que los principios prácticos de clasificación constitutivos del *habitus* son indisociablemente lógicos y axiológicos, teóricos y prácticos. De hecho, el autor trata de reducir la disputa sobre el uso del *eidos* como un sistema de esquemas y el *ethos* como sistema de esquemas prácticos axiológicos, y lo que trata es de evitar que se vean como dos dimensiones separadas entre sí.

En el caso de la profesión, esto refuerza el empleo del *habitus* como categoría teórico-analítica, además que incluye la parte del *ethos* profesional desde la visión de resolución, en la práctica cotidiana, de situaciones propias del campo profesional del que forman parte.

En este apartado se ha determinado que el campo profesional es el conjunto de relaciones entre actores de una misma área, que han puesto unas reglas en el interior de ella, y que son asumidas por ellos gracias a la violencia simbólica. Las armas para poder competir dentro del campo son los capitales, de los cuales se destaca, para este ensayo, el capital cultural institucionalizado, que permite la vinculación de los ámbitos académicos con el mundo económico y productivo, además de que en este proceso de integración dentro del campo se construye un *habitus* que es el mecanismo de supervivencia al interno del campo, al facilitar el tránsito dentro de él y la toma de decisiones de acuerdo con las reglas implementadas.

La profesión, como entidad objetiva, se desarrolla a través de un proceso denominado profesionalización, en el cual, al ser un proceso, la forma idónea de adquirirla es a través del estudio de la trayectoria profesional, que integra las diferentes etapas por las cuales ha pasado el sujeto para conseguir el estatus de profesional de un campo del conocimiento.

A esto tenemos que agregarle que se desarrolla dentro de una pugna de intereses, valores y capitales, que son objetivados en una red de relaciones de poder que he denominado campo profesional, donde el sujeto pone en juego sus capitales, a la vez que construye un *habitus* propio, del campo al que se ha insertado.

Esta conjunción genera que el grupo profesional en que se inserta el profesional se convierta en su grupo de referencia.

El grupo profesional (los agentes del campo)

En la teoría social, hablar de grupo nos remite a diferentes teóricos. Una distinción que es pertinente hacer es que con este término me alejo de la visión de agregado o de categoría social. Para poder hacer esta afirmación se partirá de la caracterización inicial de grupo a un número de personas que interactúan unas con otras sobre una base regular.

Un segundo concepto retoma la idea del agregado, pero no se limita a considerarlo como una masa, algo difusa y no clarificada; por su parte, en cuanto categoría social se aleja de la visión reduccionista de la estadística, que vincula a los diferentes sujetos por su participación bajo algún criterio aglutinador.

Para tomar distancia de estos dos conceptos, la definición inicial contiene dos principios básicos: el criterio de integración y el de pertenencia. Es importante señalar que un elemento que conduce al grupo profesional será la existencia de un proceso de interacción compartido entre los diferentes miembros; es decir hay una ruta trazada y unos objetivos compartidos.

El principio de interacción está fundamentado en los capitales compartidos que como grupo tengan, lo cual, en su momento, permitirá determinar los mecanismos de ingreso y definir con claridad quiénes son los miembros que se pueden considerar como integrantes del grupo.

Pero este proceso de pertenencia al grupo profesional puede que no sea homogéneo. En la propuesta del interaccionismo simbólico se señalaba que había subdivisiones dentro de la profesión; ahora, al hablar de los participantes del grupo de referencia, se pudiera partir de la existencia de una tipología de participantes: miembro pleno, miembro nominal y miembro periférico (Merton, 2002).

Un miembro pleno es aquel que tiene un uso completo de sus capitales dentro del grupo, que goza del reconocimiento social por parte de sus compañeros y que participa activamente en la construcción y la delimitación del campo. Un miembro nominal es reconocido por sus compañeros como participante del campo, pero en la práctica no interactúa con los demás, mientras que el miembro periférico será el de los profesionales que han reducido notablemente su participación dentro del campo, al grado que no son tomados en cuenta, pero cuya conducta sigue controlada por el grupo.

Así se puede establecer que dentro del grupo profesional se localizan agentes que ocupan posiciones diferentes y que sus trayectorias están directamente vinculadas con la interacción que tienen en el campo. Esta tipología dará lugar a la configuración de diferentes trayectorias, lo cual rompe con la idea de la profesión monolítica.

Hasta ahora se ha desarrolla la función que cumplen los sujetos al integrarse al grupo y el reconocimiento que este les da, de acuerdo con su participación dentro de él en la construcción del campo. Pero también es posible caracterizar el grupo como una entidad objetiva, constructo en el que se cruzan cuatro elementos señalados por Merton (2002).

El primer elemento es la capacidad de admisibilidad e inadmisibilidad para la pertenencia. Al respecto, es conveniente ver la forma en que el grupo genera sus normativas que determinan cuándo un sujeto

puede convertirse en candidato para ingresar o cuáles, bajo ninguna circunstancia, se pueden admitir dentro del grupo.

Esta construcción de los criterios para determinar la admisibilidad de los sujetos va acompañada de la segunda característica, las actitudes hacia el ingreso. En general, la práctica nos muestra que existen tres actitudes fundamentales: los que pueden aspirar a pertenecer al grupo, los que son indiferentes a la afiliación y los que por motivación personal podrían tener motivos para su ingreso.

La tercera característica se vincula a la capacidad de admitir nuevos miembros; esto genera dos configuraciones de grupo: abierto o cerrado. No todos los grupos están deseosos de recibir nuevos integrantes, sino funcionan de forma cerrada, impidiendo el ingreso a nuevos participantes; por el contrario, otros son abiertos y permiten la movilidad dentro de ellos.

La última característica para los grupos de referencia se vincula a la perspectiva temporal sobre la no pertenencia. En este punto se desarrolla la capacidad que tendría el grupo de aceptar miembros que no forman parte de ellos y que podrían tener una participación emergente dentro de él.

Si vinculamos las cuatro características es posible construir una tipología amplia y compleja con la cual estudiar los grupos profesionales. El presente ensayo se limita a señalar que el grupo profesional es ese conjunto de personas que comparten una profesión, la cual se convierte en el eje conductor de su comportamiento, y que permite la interacción entre ellos.

Conclusiones

A partir de los presupuestos presentados en el presente ensayo, la profesión es una construcción social que descansa sobre el accionar de instituciones y sujetos que se han ido transformando de acuerdo con los requerimientos de la sociedad contemporánea. Si bien en algún

momento surgió para resolver las necesidades del Estado moderno para ciertas naciones desarrolladas, en el caso mexicano ha estado bajo el control de este.

La educación superior, como parte de la investigación educativa, en referencia a temas vinculados con la profesión, deberá tener cuidado del proceso de formación de esta, ya que la adquisición de conocimientos es uno de los elementos característicos que permiten su caracterización, así como la constitución del capital cultural institucionalizado se convierte en elemento esencial para la inclusión, la permanencia y el ascenso dentro del campo profesional.

Sin embargo, resulta pertinente destacar que dentro de la profesión no todos los actores cuentan con los mismos capitales para desarrollarse de forma homogénea, lo que da lugar a la existencia de pequeños subgrupos que participan de los elementos propios de ella, pero articulados e identificados de una forma particular que les permite tener una postura propia para el ejercicio de la profesión.

Cada profesión ha desarrollado sistemas cerrados, cuyos mecanismos de ingreso son determinados por ellos mismos; en el caso mexicano, el Estado es la última instancia de reconocimiento para el ingreso a un campo profesional. Sin embargo, existen campos que tienen regulaciones implementadas internamente que determinan los criterios para la movilidad interior y el desarrollo de sus miembros. Estos elementos no se han generalizado en todas las profesiones, debido a que cada grupo tiene un proceso propio

Además de contar con una fuerte construcción teórica, es una categoría analítica que permite conectar los temas económico, educativo, político y social. Ello se puede considerar un elemento bisagra que permite relacionar diferentes dimensiones de la realidad social, además de favorecer la construcción de la estructura social y de garantizar mecanismos de movilidad social.

Por tanto, si bien este ensayo se ha enfocado en revisar la construcción sociológica, es importante reconocer que aún hace falta construir referentes que permitan explicar su configuración a partir de la reali-

dad latinoamericana, que permita comprender que sus condiciones de origen y funcionamiento son diferentes a las que se encuentran descritas en la literatura europea y norteamericana.

A partir de esta carencia teórica, es necesario implementar investigación educativa al respecto que permita ir bosquejando un modelo para la región que favorezca identificar, clasificar y analizar la forma en que los campos profesionales se constituyen en la zona, el mecanismo de participación de los actores por medio de la constitución e intercambio de sus capitales, al tiempo que se pueda explicar el proceso de constitución del *habitus* que facilita la cohesión e identificación de los miembros del grupo profesional.

Bibliografía

Abbott, A. (1988), *The System of Professions*, Chicago, The University of Chicago Press.

ANUIES (1979), "La planeación de la educación superior en México", *Revista de la Educación Superior,* 29(1), enero.

Becher, T. (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, GEDISA.

Bourdieu, P. (1985), "Habitus, ethos, hexis", en G. Giménez (Ant.), *La teoría y el análisis de la cultura*, Guadalajara, SEP–Universidad de Guadalajara–COMECSO.

——— (1987), "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, año 2, núm. 5, otoño de 1987. Disponible en: http://www.revistasociologica.com.mx.

——— (2007a), *El sentido práctico*, México DF, Siglo XXI.

——— (2007b), *Capital cultural, escuela y espacio social*, 7ª ed., México DF, Siglo XXI.

——— y L. Wacquant (1995), *Respuestas para una antropología reflexiva*, México DF, Grijalbo.

Cleaves, P. (1985), *Las profesiones y el Estado, el caso de México*, México DF, Colegio de México.

Dubar, C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, París, Armand Colin.

——— (2000), *La crisis de las identidades*, Barcelona, Edicions Bellaterra.

——— y P. Tripier (1998), *Sociologie des professions*, París, Armand Colin.

Freidson, E. (1986), *Professional Powers*, Chicago, The University of Chicago Press.

——— (2001), "La teoría de las profesiones. Estado del arte", *Perfiles Educativos*, 093. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209303.

Hernández, A. (2011), *La construcción social de la profesión: el caso de los internacionalistas de la Universidad de Guadalajara*, tesis de doctorado, Universidad de Guadalajara

Hualde, A. (2000), "La sociología de las profesiones: Asignatura pendiente en Latino América", en Enrique de la Garza (Coord.), *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*, México, DF, El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica, pp. 674–679.

Le Goff, J. (2000), *Les intellectuels au Moyen Âge*, París, Éditions du Seuil.

Martin-Moreno, J. y A. de Miguel (1982), *Sociología de las profesiones en España*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Merton, R. (2002), *Teoría y estructuras sociales*, México DF, 4ª ed., Fondo de Cultura Económica.

Pacheco, T. (2000), "La institucionalización del mundo profesional", en T. Pacheco y A. Díaz *La profesión. Su condición social e institucional*, México DF, Miguel Ángel Porrúa pp. 17–35.

Parsons, T. (1979), "Las profesiones liberales", en, Sills, David (Dir.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales*, t. 8, Madrid, Aguilar, pp. 538–547.

Romo, R. (2004), "Mitos arcaicos y fundacionales de la carrera de Psicología", en E. Remedi (Coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México DF, Plaza y Valdés, pp. 93 -130.

El impacto de la teleserie "Sala de Maestros" en la formación de docentes de nivel posgrado

María del Carmen Cubillas López[1]

Resumen

El presente informe comparte los resultados de un proyecto de investigación realizado en el periodo 2011-2014. Es un trabajo de análisis con un diseño mixto (cualitativo-cuantitativo) basado en el *análisis textual* a partir de los documentos generados por los estudiantes del diplomado en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo (DFANME), del Instituto Politécnico Nacional (IPN), que, con un nuevo recurso didáctico, la teleserie "Sala de Maestros", generó un aspecto innovador para la población docente en el estado de Campeche. La teleserie "Sala de Maestros" es un recurso producido por el canal II del IPN, estrategia de formación integrada al diplomado, acierto innovador que ha sido bien recibido por los profesionales que ejercen la docencia en el contexto de Campeche. La población la integra un grupo de cinco abogados docentes de posgrado del área jurídica, sin conocimientos previos sobre enseñanza, aprendizaje, uso de TIC y evaluación.

1 Egresada del doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara. Actualmente es Coordinadora de Posgrado e Investigadora en el Centro de Educación Continua de la Universidad de Campeche del Instituto Politécnico Nacional. Dirección electrónica: mcubillasl@ipn.mx.

Consideramos que, en educación, la posibilidad de analizar y comprender con profundidad la complejidad de los fenómenos que se desarrollan, en especial en aquellos temas donde no hay suficientes antecedentes para ser abordados, los investigadores deben integrar propuestas desde nuevas teorías, enfoques o formas de aproximación a los objetos de investigación; es decir: una forma nueva de abordar y entender el fenómeno que se estudia.

Palabras clave: formación, docente, audiovisual, teleserie, análisis textual

Introducción

El contacto y la experiencia que se ha tenido con los docentes, por ser coordinador académico de sede del diplomado en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo por más de cinco generaciones, permitió al autor de este texto identificar que muchos son los docentes que dan clases con el modelo aprendido de sus profesores durante su paso por la educación básica y profesional. Sin embargo, para los tiempos actuales, esa preparación no es suficiente, razón por la que hace falta recibir formación docente innovadora, actualizada y centrada en conceptos pedagógicos.

El diplomado en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo integra una propuesta novedosa que, con el apoyo del recurso teleserie "Sala de Maestros", enfrenta al docente con sus prácticas, relaciones, situaciones y conflictos, y propicia un proceso reflexivo que apunta a la adquisición de conocimientos necesarios para adecuar su práctica docente, en específico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El problema se centra en el *uso de TIC para la formación de profesionales-docentes acorde con los nuevos modelos educativos o reformas de nivel superior en el contexto del estado de Campeche*.

Preguntas de investigación: ¿Cuál es la trascendencia que tiene la teleserie "Sala de Maestros", en torno a la formación docente de los

participantes del diplomado en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo, que se manifiestan en las evidencias de aprendizaje y foros de discusión? ¿Cómo contribuyen las actividades desarrolladas a lo largo del diplomado en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo a la formación docente, favoreciendo una modificación en el modo de apropiación de lo real de los participantes? ¿De qué manera favorece la teleserie "Sala de Maestros" el cambio conceptual en las evidencias y los foros de discusión realizados por los participantes del diplomado en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo?

Objetivos de investigación: Fundamentar la trascendencia que tiene la teleserie "Sala de Maestros", en cuanto a la formación docente de los participantes del diplomado en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo, que se manifiestan en las evidencias de aprendizaje y foros de discusión; documentar cómo las actividades desarrolladas a lo largo del diplomado en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo a la formación docente, favoreciendo una modificación en el modo de apropiación de lo real de los participantes y describir de qué manera favorece la teleserie "Sala de Maestros" el cambio conceptual en las evidencias y los foros de discusión realizados por los participantes del diplomado en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo.

La justificación parte de que en el estado de Campeche la mayoría de los profesores, y en especial los de nivel posgrado son profesionales, por lo que no cuentan con una formación docente previa que contribuya de manera positiva en el ejercicio de su práctica docente.

Marco contextual

En los tiempos más recientes, en la formación bajo las modalidades no convencionales, se ha generado un importante avance, por lo que su demanda ha llevado a las instituciones, como el Instituto Politéc-

nico Nacional, a diseñar propuestas que impliquen un nuevo modelo de formación, en el que se destaque la combinación de elementos pedagógicos, nuevos entornos de aprendizaje y conocimientos imprescindibles, todo con el objetivo de modificar y mejorar las prácticas docentes en el aula.

El Instituto Politécnico Nacional (IPN), a través de la Coordinación General de Formación e Innovación Educativa (CGFIE), cuenta en la actualidad con una vasta experiencia al respecto, pues incursiona con propuestas que han facilitado formar y actualizar a su personal académico, pero también en el diseño de contenidos centrados en la comunicación pedagógica, la reflexión del docente sobre su práctica y las modificaciones necesarias para mejorar los procesos de evaluación.

En el año 2006 surge el diplomado en Formación y Actualización Docente para un Nuevo Modelo Educativo (DFADNME), que, con el paso de los años, se ha constituido como una propuesta de formación tanto dentro como fuera del IPN. Se presenta como programa bajo la modalidad mixta (60 horas presenciales y 180 a distancia), usando la plataforma Moodle y facilitando la incorporación de contenidos, materiales y actividades.

Para su desarrollo e impartición fue necesario establecer dos horas de trabajo a la semana, con la finalidad de que los profesores inscritos se reunieran para comentar y trabajar sobre los temas establecidos en cada uno de los módulos, bajo la coordinación de un asesor que facilitara integrar las actividades grupales y los procesos de reflexión. Dentro de esa sesión debía trabajarse con el recurso teleserie "Sala de Maestros".

El uso de la plataforma Moodle, por su parte, permite integrar diversas acciones que se vinculan con el modelo pedagógico y la introducción de herramientas facilitadoras del aprendizaje y de estructuras curriculares, lo que facilita al docente en formación construir su propia ruta de aprendizaje, bajo estrategias de indagación que aportan a la solución de problemas y a la investigación y, puntualmente, a la generación de procesos colectivos e interactivos.

Diplomado en Formación Docente para un Nuevo Modelo Educativo (dfadnme) del ipn

La educación superior de este siglo enfrenta día a día condiciones difíciles, no es únicamente importante saber atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, sino también la construcción de propuestas que respondan a los desafíos que les presenta el entorno. En su momento, Rodríguez, Gil y García (1999) predijeron que las instituciones de educación superior (ies) debían convertirse en verdaderos sistemas educativos abiertos, innovadores, flexibles y dinámicos, que respondan a las nuevas formas de organización y de trabajo.

Partiendo de esta premisa, el ipn se vio obligado a reflexionar sobre las competencias y la capacidad de sus docentes y, además, sobre el trabajo realizado, para ofrecerles programas que logren incorporar una visión de cambio y de innovación no únicamente a sus docentes, sino también a sus alumnos. Lograr como institución la modificación de las prácticas tradicionales permite elevar el nivel de calidad de la enseñanza. Esa es una responsabilidad que corre a cargo de los docentes, y que implica todo un reto.

Todas estas razones dieron origen al diplomado y puntualizan dos procesos importantes: la formación y la actualización docente. Fue necesario partir de las experiencias, además de los conocimientos técnicos y tecnológicos que lo distinguen como institución, para generar las propuestas específicas que involucren los lineamientos del nuevo modelo educativo.

Desde el diagnóstico realizado en 2004 se previno el proceso de reforma, lo que permitió trabajar para identificar la necesidad que, como institución, en ese momento se tenía en la formación y la actualización de la planta docente. Este proceso, por su parte, generó la toma de decisiones para modificar las metodologías de trabajo en el aula y avanzar en la configuración de un modelo educativo institucional que, como propuesta, también se constituyó como una acción formativa viable (Garduño, 2010).

El DFADNME se estructuró para cubrir la necesidad de contar con una planta docente actualizada, acorde con las exigencias y las necesidades educativas actuales, así como para aprovechar a los docentes-estudiantes de la primera generación; egresados de la versión presencial del diplomado, para que pudieran fungir como asesores y facilitadores. Esto hizo posible, en corto tiempo, replicar a otros docentes y realizar las adecuaciones necesarias, lo que obligó a un proceso de inserción de experiencias y puestas en marcha que, dentro del cotidiano de la cátedra, replantearan, cuestionaran y generaran alternativas factibles para insertar a los docentes en este proceso de reforma.

El programa fue diseñado en la modalidad mixta, avalando un total de 240 horas, distribuidas en seis módulos, e incorporando seis referentes fundamentales en la formación y el desempeño docente; se hizo énfasis en la orientación, la profesionalización y el análisis de la práctica docente.

El diseño curricular del diplomado es el siguiente:

Figura 1. Distribución de los módulos que integran el diplomado.
Fuente: IPN, DFADNME (2011).

La estructura de trabajo del diplomado se presenta a continuación:

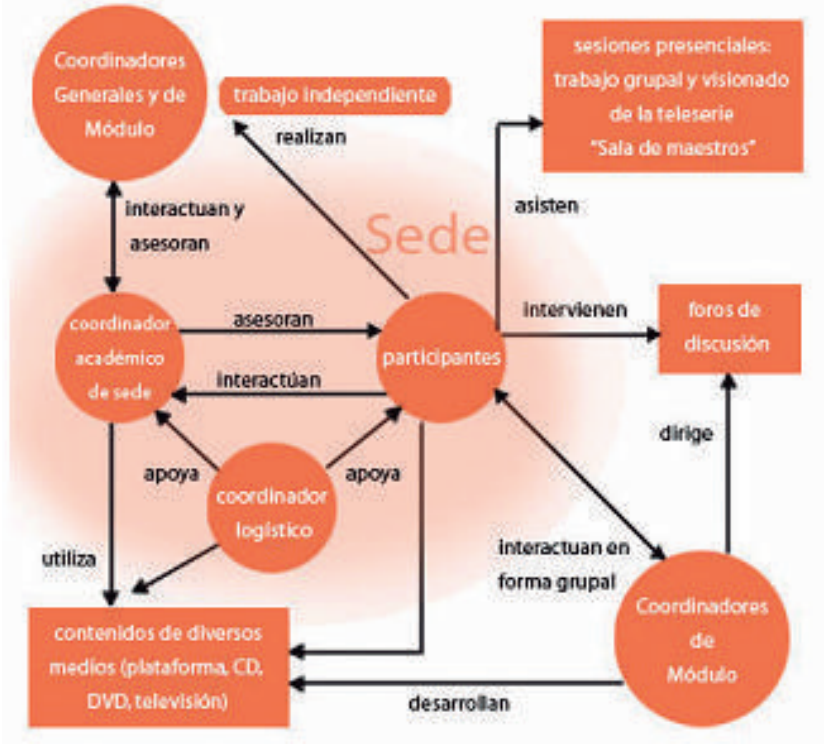


Figura 2. Estructura de trabajo del diplomado.
Fuente: IPN, DFADNME (2011).

Marco teórico

Como modelo educativo, el DFADNME basa su éxito en la transmisión de la teleserie "Sala de Maestros", diseñada por el canal II del IPN, bajo la producción de Fátima Mendoza y Joe Landa, orientada a la propuesta de los nuevos modelos educativos y dirigido a una población o a usuarios que tienen como tarea mejorar la labor profesional y llevarla con calidad en las aulas.

La teleserie "Sala de Maestros" es una producción integrada por 30 capítulos, con una duración de 28 minutos, sobre el tema o la temática que aborda en ese momento el módulo del diplomado. Los personajes son seis docentes que, por diferentes situaciones personales, se han incorporado como académicos del IPN.

Durante la trama se evidencian las situaciones que enfrentan, el tipo de relaciones profesionales y personales que ponen en práctica, y se enfatiza en sus metas y objetivos. Todo esto bajo relaciones iniciales hostiles entre ellos y bajo la imposición de las autoridades para trabajar colaborativamente en el diseño de una propuesta que incorpore las competencias docentes.

Al inicio prevalece la poca integración, la falta de diálogo, de comunicación, de entendimiento, de trabajo en equipo. y la falta de compromiso: Dos de los personajes (Mateo y Angélica) representan a profesores que con su entereza, experiencia, deseos, ganas de mejorar y aprender, se constituyen como pieza clave para involucrar y motivar al resto de sus compañeros. Se plantea el hecho de que es posible superar los problemas en grupo y enfrentar los retos apoyados en otros durante el día a día, como parte sustancial en una institución educativa.

Un aspecto importante por destacar es que todos los personajes que participan cuentan con preparación disciplinar y profesional, pero dejan en evidencia que no basta el conocimiento sin dominio pedagógico y didáctico, y que la falta de comunicación con sus alumnos, o la poca que se genera de manera ineludible, no es la adecuada, por lo que se impone cambiar y reforzar.

Al término de la teleserie los personajes dejan entrever las posturas, intereses y necesidades que, como profesionales, tienen, así como la importancia que tiene en sus vidas haber llegado a ser docentes, y la necesidad de actualización y formación, y se evidencia el proceso emocional y sentimental de los personajes al relacionarse.

La teleserie es hasta el momento —no se tiene información de algún otro programa con la implementación de este recurso— la única

estrategia en video en México planteada para un programa de formación y actualización; además de que fue propuesta por una institución de educación superior que, sin perfil pedagógico, se arriesga a proponer y generar recursos didácticos para involucrar a su planta docente que reflexione sobre la importancia que tiene el proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo significativo que lo verdaderamente importante es el aprendizaje del alumno y la generación de competencias necesarias en el futuro profesional.

El profesional-docente

Egresar como profesional de una IES es, para algunos, la pauta para ingresar al ejercicio de la práctica docente. Depende del contexto, pero en su generalidad una gran mayoría está convencida de que únicamente se requiere integrar capacidad cognitiva a un nivel de teoría y práctica propia del área disciplinar que se domina, aspectos que permitirían al nuevo docente construir su propio discurso y aventurarse en el ejercicio de la práctica docente. Covarrubias y Brito (2007) observan que son fundamentalmente razones personales las que llevan a los profesionales a incursionar en la docencia, es la idea de que "cualquiera puede dar clases".

Poco a poco cada profesional va integrando su discurso teórico y su experiencia (conocimiento empírico), construye su propio bagaje, que lo ubica como la persona que apoya al estudiante en alguna medida, para que este a su vez pueda desarrollar sus competencias y construir su propio conocimiento. Con el paso del tiempo, y desde la práctica, de alguna forma se limita la reflexión disciplinar. Poco a poco el docente olvida el conocimiento teórico adquirido durante la formación profesional que no esté directamente relacionado con su quehacer docente, y el contacto con la experiencia y con el alumno le permite adquirir una mayor práctica personal de lo que hace y aplica en el aula, por

lo que se convierte en un docente no formado y no actualizado en el conocimiento teórico (Cubillas, 2015).

Dicha formación es evidencia de que lo que se enseña son conocimientos mínimos. Cuando se pretende instruir y favorecer situaciones de aprendizaje, es indispensable que el profesor controle sus conocimientos, que tenga más de una lección de ventaja respecto de sus alumnos. Debemos resaltar que la escuela no se construye de cero, el alumno no es una mente vacía, es un individuo que durante la clase hace preguntas y a menudo choca con las concepciones de los docentes (Perrenoud, 2004).

Para la gran mayoría de las instituciones educativas, sin importar el nivel, generar un programa de formación es un requisito obligado de subsistencia y continuidad en el trabajo de los docentes. Para estos, en cambio, es un programa más que cursar, sin sustancia ni relevancia aparente, y menos generador de cambios, pues consideran que ya conocen lo que deben, por lo que dejan de lado el desarrollo y la actualización de conocimientos, aunque sí se acentúa la obligación de asistir y acreditar el proceso, que difícilmente les permite integrar algo nuevo a su conocimiento y práctica (Cubillas, 2015).

La formación docente, estrategia del DFADNME

Hay falta de programas de formación adecuados para profesionales docentes que puedan integrar a su bagaje intelectual y cultural un nivel de reflexión educativa y una práctica propia dentro del área disciplinar que dominan y generar su propio discurso educativo; esto es lo que les permitirá actualizar su práctica docente para, además de generar un cambio de actitud hacia lo teórico-práctico, construir saberes y poder ponerlos en práctica de manera inmediata, con la garantía de generar competencias docentes (Bravo, 2008).

En la mayoría de los contextos, pero en específico en el estado de Campeche —donde se llevó a cabo la investigación—, no se cuenta

con diversidad de instituciones de educación superior, de manera específica en educación, que pudieran ser alternativas para atender ese tipo de demanda.

El IPN, con la propuesta del diplomado, ha logrado ubicarse en un lugar importante, y ha logrado durante varios años ser una de las pocas opciones viables para los docentes.

La formación del DFADME permite al docente ubicarse en un proceso de reflexión que obliga a revisar las maneras en que ha trabajado. Los docentes están acostumbrados a asistir a programas de capacitación que, generalmente, se caracterizan por ser conducidos por un experto —ponente—, quien aplica las estrategias propuestas en el diseño para desarrollar el contenido y de esa forma cumplir con los objetivos, concretar los resultados y comprobar que se ha logrado desarrollar habilidades.

El *formador* en los nuevos modelos será, sin duda, una figura importante en ese tipo de programas docentes. Es el responsable de ayudar a los docentes a lograr los objetivos propuestos; bajo un tipo de entrenamiento buscará generar un conjunto de comportamientos y técnicas que merecen ser reproducidos en clase. Sucede que, si llevamos al proceso de formación la incorporación de ejemplos exitosos de otros, contextualizando, debatiendo y reflexionando, se puede hallar respuestas a los problemas que cotidianamente vive el docente en las aulas (Imbernón, 2007). Propiciar el desarrollo profesional del docente dentro de la institución donde labora permite a este involucrar los conocimientos adquiridos para llevarlos a la práctica, mejorando su comunicación y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La formación implica identidad, lo que libera al sujeto y le permite reencontrase a sí mismo; Ducoing (2003) agrega que la formación del sujeto es:

> Un proceso racional; es su propia historia (...), sujeto práctico que crea y recrea la cultura; es el que sabe de sí y construye su historia (...) reconciliación consigo

> mismo, del saber y de actuar, de la voluntad particular y de lo universal, del sacrificio y de la realización de la libertad (p. 82)

La teleserie "Sala de Maestros" es una propuesta de formación sobre situaciones reales, problemáticas, en un contexto propio donde se producen; ello permite compartir evidencias e información y buscar soluciones no individuales, sino grupales. La colaboración, agrega Imbernón (2007), permite "afrontar problemas, aumentando con ello las expectativas que favorecen a los estudiantes y permitiendo a los docentes reflexionar solos o con los colegas sobre los problemas que les atañen (p. 69).

Los recursos audiovisuales como estrategia

En la actualidad se ha comprobado que los recursos audiovisuales potencializan los procesos comunicativos y facilitan la proyección de acontecimientos con un sentido real, preciso y vivencial. Son "los que tienen que ver directamente con la imagen como la fotografía y el audio" (Cabero, 1998, p. 73).

La tecnología de lo audiovisual es la nueva manera de estar en el mundo, una nueva forma de aprehender la realidad; genera la posibilidad de suscitar emociones, es portadora de significaciones, y en ella la imaginación y la efectividad cobran un lugar fundamental en los procesos de conocimiento y enseñanza (Chada, Moringo y Barale, 2005).

El concepto imagen se "instaura y funciona dentro del contexto de una experiencia que hace falta tener, para poder entender y utilizar" (Cabrera, 1999, p. 186). No es solo un concepto sino también un lenguaje que exige pasar por una experiencia para consolidarlo, que dice algo del mundo y de la naturaleza, que tiene un verdadero valor cognitivo, persuasivo y un componente emocional.

Como video educativo, la teleserie tiene la posibilidad de utilizar gran variedad de recursos para demostrar, comparar y ejemplificar

cualquier situación real (Hernández, 1998, p. 213). La propuesta se construye para dejarse infiltrar por los significantes; es decir, por las sensaciones; la imagen produce un impacto global, sintético, que educa y produce la búsqueda de una gratificación inmediata (Ferrés, 1993).

Como docente, tener la oportunidad de identificar situaciones y circunstancias, y contraponerlas con lo que se nos muestra —en el video—, y de reconocer que lo que sucede no es aislado, sino está generalizado, que existe una preocupación por hacer las cosas bien, y que nos preocupan los estudiantes, en especial su proceso de aprendizaje. Nos coloca en un nivel de análisis y las tramas en imágenes contribuyen a que se eleve a un nivel crítico.

La teleserie se ubica en un nivel de interacción que la convierte en un recurso que incide en la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje; las situaciones contextuales que en ella se presentan facilitan que el profesor pueda reconocer una realidad común e inmediata, los criterios aplicados, la validación de las acciones y el seguimiento, y desencadena procesos alternativos de formación y de resolución de problemas, esos que el docente enfrenta en todo momento y que son sumamente difíciles de resolver cuando se ve solo ante las necesidades de la institución y el estudiantado.

Se reconoce, en gran medida, que el factor determinante en la escasa o abierta experimentación de modelos alternativos de docencia es que se necesita innovar e integrar propuestas cuyo producto sea acercar a la realidad del estudiante y a las limitaciones específicas de la actividad docente, pero, además, reeducar al profesorado con una expresión diferente que implique especificaciones y aplicaciones didácticas. La teleserie es una alternativa de formación sobre situaciones problemáticas en el propio contexto donde se producen, y permite a los participantes compartir evidencias e información y buscar soluciones sustentadas en la colaboración; permite afrontar problemas realmente importantes; con ello aumentan las expectativas que favorecen a los estudiantes y se permite a los docentes reflexionar solos o con los colegas sobre problemas que les atañen (Cubillas, 2015).

Ferres (2005), puntualmente, refiere que aprovechar este tipo de recursos audiovisuales en el campo educativo puede hacerse extensivo a la formación y la capacitación del docente, porque el video puede utilizarse para la mejora docente, aunque también infrautilizarse para reforzar la pedagogía tradicional, y transformar la comunicación pedagógica es mera transmisión de contenidos sin reflexión. Se asume toda su potencialidad expresiva como un reto de transformación del docente.

Dimensión metodológica

El diseño mixto (cualitativo y cuantitativo) de investigación que se propuso para estudiar el impacto de la teleserie "Sala de Maestros" en la formación docente generó la posibilidad de entender el fenómeno de estudio. La metodología cualitativa fue clave, facilitó la comprensión de la realidad y permitió abordar la complejidad del problema, interpretando el fenómeno. Sandín (2003) precisa sobre la fase cualitativa que, como actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, colabora en la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, en la toma de decisiones y también en el descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos (p. 13). No se pretendió explicar y transformar la realidad, sino simplemente comprenderla (Rojas y Patiño, 2004).

Esta propuesta de investigación facilitó en gran medida reconocer el sentido de las concepciones y acciones de los sujetos, por medio de la observación y la codificación en registros categoriales, sustentados en el análisis textual (proceso cuantitativo), para identificar los niveles o estratos de comunicación empleados; para ello, se hizo necesario basarse en los estratos propuestos por Covarrubias y Brito (2007).

La investigación trató teóricamente sobre la importancia de una realidad emergente que pudo establecerse como la construcción de una nueva línea de investigación, ya que, como se señaló, no se cuenta

con información o antecedentes para poder comparar y establecer criterios de valor.

El estudio fue descriptivo; Tamayo (2007) lo refiere como aquel que "comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos" (p. 94). Para tener la posibilidad de presentar los términos en que la teleserie "Sala de Maestros" contribuye a la formación y la actualización de los docentes, se necesitó partir de las propias palabras de las personas involucradas y de identificar una conducta observable.

El diseño cuantitativo, por su parte, abonó al seguimiento de variables identificadas dentro del proceso. La intención fue buscar operacionalizar conceptos para someterlos a análisis y transformarlos en indicadores que permitieran generalizar los resultados. Ello implicó un trabajo deductivo para lograr explicaciones positivas y veraces (Rojas y Patiño, 2004); es decir, establecer un razonamiento que nos llevara a conclusiones de lo general hacia aplicaciones particulares aceptadas como válidas.

La propuesta metodológica fue el *análisis textual*, también conocido como de contenido, y se estableció un proceso para organizar y analizar grandes cantidades de información a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que pudieran aplicarse a un contexto (Krippendorff, 1990), destacando las ideas expresadas y el significado de las palabras.

El enfoque está sustentado en la teoría crítica —en lo general— y en ideas de Jürgen Habermas en torno a la *acción comunicativa*, como trasfondo intrínseco de la reflexión. El representante de dicha teoría en México es el doctor Francisco Covarrubias Villa, lo que permitió delimitar conceptualmente las categorías con que se trabajó las evidencias del diplomado.

Desde la llamada teoría crítica, Covarrubias establece los *modos de apropiación de lo real*. Cuatro categorías fueron clave en esta investigación:

- *Ingenuo*: El docente refleja conocimiento intuitivo, no reflexivo; no es capaz de relacionar los conocimientos, prevalecen sus ideas y solo multiplica lo ya realizado. No establece un proceso cognitivo complejo y se presentan contradicciones.
- *Normativo*: Identifica conceptos básicos y la posibilidad de establecer conexiones entre ellos; existe repetición mecánica del discurso y conceptos.
- *Crítico* (artístico): Cuenta con el dominio de conceptos propios y su aplicación formal. Los vincula con su vida cotidiana, los acepta y realiza, es capaz de argumentar procesos y procedimientos; fusiona la teoría con la práctica y utiliza un lenguaje formal.
- *Científico*: Existe capacidad de relacionar y conectar conceptos e información sobre la base de criterios validados propios del tema o conocimiento en cuestión. Es integrador, creativo, crítico, interpreta y desarrolla habilidades hacia el proceso de razonamiento. Es conocimiento científico, se explica y comunica el conocimiento adquirido de forma creativa (Covarrubias, 2007).

*Estas fu*eron las categorías clave dentro del análisis de las ideas centrales y componentes textuales de los productos elaborados por los estudiantes dentro del diplomado. Los bloques de pensamiento implican la noción de que el sujeto, cuando piensa la realidad o la expresa, utiliza el bagaje de conceptos y categorías de los que se ha apropiado de manera sustantiva. En otras palabras, cuando el individuo expresa sus ideas, únicamente lo hace por medio de aquello que le significa algo o que, en dado caso, le facilita dar sentido a lo que está por aprender.

Las evidencias (actividades) y los foros de discusión producidos constituyeron el producto fundamental del proceso del conocimiento del alumno dentro del diplomado y esta fue la fase donde fue posible identificar y ubicar los *modos de apropiación de lo real*. Para este análisis no fue suficiente el dominio de un código, sino el planteamiento de preguntas que permitieran penetrar el escrito e identificar qué concepción e ideas se estaban generando por parte de los alumnos.

Para ello se necesitó establecer componentes textuales de los modos de apropiación de lo real; las definiciones fueron las siguientes:

a. Ingenuo: En este nivel se ubica a los docentes que reconocen cómo son desde su formación profesional, personal o social (un nivel subjetivo); solo integran conceptos dispersos, pistas, ideas, palabras o frases, lo que no es suficiente para establecer una formación docente, por lo que es necesario integrarse al siguiente nivel.
b. Normativo o técnico: Identificar cualquier cosa o aspecto que implique reconocer que no es simplemente él como sujeto, sino el cómo soy o me comporto con el resto del mundo, qué cambios se generan y cómo asume este proceso. Implica un trabajo más dirigido a generar afirmaciones, decir o plantear ideas más generales, iniciar el proceso que construya conceptos y que le implique salir de la rutina y cuestionarse cómo asume la realidad de su quehacer docente.
c. Artístico: Es la justificación que permite identificar si el docente cumple con los elementos de forma y fondo, como la modificación del pensamiento no solo en hechos, sino con un cambio en un proceso mental a través de la reflexión crítica. Esta categoría implica el análisis de la narrativa de las evidencias (comparación), con los modelos que se presentan. Se identifica como *forma* el formato en el que se presenta y como *fondo* el sentido del contenido y el lenguaje, ello permite identificar un tipo de autocrítica que el docente se plantea, pero también identificar si intenta o consigue el acceso a otro modo de pensar.
d. Teórico: Reconocer el nivel de investigador, el análisis y los elementos científicos metodológicos y la apropiación de categorías antes descritas y el conocimiento claro de la crítica a través de la narrativa (Cubillas, basado en Covarrubias y Brito, 2007).

Otro aspecto crucial necesario para realizar el análisis fue la propuesta de la trascendencia del discurso de Martín López-Calva (2009), que abona "a la reflexión y al pensamiento crítico independiente, abriendo

la búsqueda hacia la reflexión, pensar por nosotros mismos, es el reto y la invitación" (p. 129). Es estar en posibilidad de comprender la reflexión de lo que se conoce y lo que se hace, llevando el análisis descriptivo de las operaciones que los sujetos realizan, y estar en contacto con el nuevo conocimiento.

La posibilidad de reconocer la forma en que se agrupa este conjunto de operaciones conscientes permite identificar el nivel de trascendencia del discurso de los participantes; el proceso se identifica en la tabla 1.

Tabla 1

Operaciones conscientes propuestas por Martín López-Calva

Operaciones conscientes	Definición López-Calva	Rasgos descriptivos
Datos	A través de la nube de palabras se pretende identificar las unidades básicas de información proporcionadas por los alumnos en las evidencias y los foros de discusión, estas podrán ser palabras o frases que les son nuevas, pero que están siendo utilizadas para la redacción de los trabajados, dicho conteo se concentrará en aspectos, situaciones o términos referidos en los contenidos expresados en la teleserie "Sala de Maestros". La posibilidad que mediante este proceso tiene el investigador de operar los datos obtenidos de los textos producidos por los alumnos permite identificar el primer nivel de trascendencia, lo que será de utilidad para describir con mayor precisión dicho nivel inicial y poder complementar los niveles subsecuentes.	Identificar frases o palabras que se repiten, que son significativas a los contenidos referidos en la teleserie y retomados en las evidencias y los foros de discusión de los participantes.
Ideas	Cuando se redacta un texto se pueden presentar estructuras que pueden ser abstractas o universales; estas pueden tener múltiples formas, pero en cierta medida dependerán del tema y del objeto del fenómeno de que dan cuenta. A través de ellas se puede generar respuestas a las preguntas que surgen de la experiencia o percepción empírica; se requiere un proceso de conceptualización que siga al acto de comprensión, pero que exige que dichas preguntas estén formuladas explícitamente y expresadas en palabras, símbolos o definiciones. Identificar en un primer momento la forma en que llegan las ideas como un proceso de actividad intelectual nos lleva, por consecuencia, al establecimiento de conceptos. Cronin (1999, p. 4) establece que "primero llegan las ideas, seguidas rápidamente de conceptos, puesto que los conceptos son ideas formuladas". El proceso de conceptualización surge espontáneamente a partir de la emergencia de las ideas y continuando con la formulación de algún lenguaje o medio simbólico, lo que nos lleva al siguiente nivel de trascendencia.	Para poder continuar en el reconocimiento del segundo nivel de trascendencia, el trabajo se centrará en identificar las palabras e ideas asociadas dentro del texto que determinan su significatividad o enmarcan su contenido en relación con los temas propuestos en la teleserie "Sala de Maestros"; esto permitirá evaluar el uso apropiado del término en la frase.

Operaciones conscientes	Definición López-Calva	Rasgos descriptivos
Juicios de hecho	Cuando, además de los dos niveles anteriores, dentro del texto se exteriorizan preguntas (cuestionamientos sobre la veracidad de las ideas o los conceptos formulados) que expresan el deseo de comprender o descubrir lo verdadero, lo real del problema; también se determina la manera de buscar pruebas que avalen si dichas formulaciones son correctas. Cuando el alumno realiza la búsqueda de pruebas acumula evidencia acerca de la solidez de las ideas sobre las que está reflexionando, al grado de llegar a ponderar la evidencia y estar en condiciones de producir un proceso reflexivo. En este proceso se enfatiza la importancia que tiene la transición del pensamiento a la reflexión, de la ficción al hecho, de las ideas brillantes a las ideas verificadas, del mundo de la fantasía al mundo real, hasta culminar con un proceso de reflexión; es decir, con un juicio de hecho que lo lleva a la construcción de conocimiento. El proceso del conocimiento parte de los datos que surgen de la experiencia sensible, además de retomar las ideas y los conceptos que proporciona la inteligencia; a partir de preguntas para la reflexión, busca pruebas, pondera la evidencia y llega mediante el acto de comprensión reflexiva al juicio de hecho. Es un nivel de reflexión que abre al sujeto a la búsqueda de realidad que va más allá de la lógica y lo lleva a la consolidación del último nivel de trascendencia.	Identificar que el participante cuestiona, critica, emite un juicio subjetivo sobre términos, situaciones y actuaciones de lo presentado en la teleserie "Sala de Maestros". Además, identificar si da respuesta no fundamentada o retórica.

Operaciones conscientes	Definición López-Calva	Rasgos descriptivos
Juicios de valor y decisiones	Se establece bajo dos vías, la ascendente y descendente; la primera permite al sujeto integrarse en un proceso experimentado. Es decir, acumula datos del mundo en que vive y de su propio interior; se hace preguntas sobre esos datos y experiencias, crea imágenes, llega a actos de intelección directa o inversa, concibe las ideas que surgen de sus reflexiones y les da forma de conceptos que pueden ser formulados. Se pregunta sobre la veracidad de estos conceptos, reúne pruebas, pondera la evidencia y llega a establecer juicios de hecho verdaderos, sobre un proceso intelectual y sobre una forma de experiencia. Es por consiguiente un camino que parte de la experiencia y llega a la afirmación de la realidad, generando aprendizaje por descubrimiento a partir de las experiencias de aprendizaje que se plantean; mientras que la vía descendente constituye el aprendizaje cultural en el que el sujeto se encuentra inmerso. La importancia de este nivel se centra en captar ambas vías para lograr una formación integral, recuperando el valor del aprendizaje de la herencia donde el conjunto de juicios y creencias propuestos incidan en la búsqueda inteligente y el enriquecimiento de la experiencia.	Este último nivel de trascendencia exige contextualizar, disertar y fundamentar las opiniones o afirmaciones de los participantes en relación con los contenidos sobre el campo educativo, el dominio al nivel experto de los temas, aprendizaje, enseñanza, evaluación, uso de tecnologías y trabajo por proyectos. Se identificó, dentro de la organización y el análisis de los textos producidos por los participantes, que no se podrá llegar al análisis de este nivel, pero consideramos pertinente mencionarlo como punto de enlace de las categorías de apropiación de lo real, que constituye en análisis crítico de esta propuesta.

Fuente: La autora, basada en López-Calva (2009)

A partir de la tabla anterior se cuenta con elementos que facilitan la construcción del instrumento base tabla 2, Categorías López-Calva, para realizar la codificación de las evidencias y los foros de los alumnos del diplomado; sustentada en cuatro categorías permite integrar los aspectos relevantes del análisis para ubicar dichos documentos dentro del nivel de trascendencia.

Tabla 2

Categorías López-Calva

Dato	Es información extraída de la realidad, registrada y simbólica, expresada por medio del lenguaje. Es la experiencia inmediata que no genera preguntas. Las operaciones son recordar, sentir, etcétera.	Verdadero	Es una representación simbólica para el sujeto, que describe hechos empíricos y sucesos, con información humanamente relevante.		
		Erróneo	Es una representación simbólica que no tiene contexto, ni relación entre sí; es incompleta, inadecuada o excesiva, con mínima información que, además, se considera equivocada.		
Idea	Es la representación o experiencia mental que relaciona diferentes elementos. Surge a partir del razonamiento o de la imaginación de la persona, y puede formularse en algún tipo de lenguaje. Las operaciones son imaginar, comprender, concebir, formular, poder, etcétera.	Generales	Se crea un mensaje con un lenguaje correctamente estructurado, elaborado sobre puntos relevantes e importantes del tema que pueden ser comunicados de una persona a otra.	Cierta	Texto con un lenguaje que no se pone en duda, que es auténtico, verdadero y claro.
				Incierta	Texto con un lenguaje confuso, impreciso, que genera duda.
		Particulares	Se crea un mensaje con comentarios elaborados de las experiencias propias de quién lo redacta, pueden ser o no relevantes para compartirlo con otras personas.	Clara	Texto con un lenguaje sencillo que, además, convence.
				Dudosa	Texto con un lenguaje confuso, que no convence.

Juicios de hecho (Lo que es o no es)	Proceso de reflexión, que integra una estructura crítica, que experimenta, entiende y juzga. Las operaciones son reflexionar, reunir pruebas, ponderar la evidencia y juzgar.	Prueba sustentada	Se plantean preguntas pertinentes al tema.	Pertinente	Texto que contiene la reflexión crítica y correcta.
				No pertinente	El texto integra una reflexión que no es atribuible a la pregunta planteada.
		Evidencia empírica	Emergen preguntas desde una suposición personal.	Apropiada	El texto integra una reflexión que parte de la observación y la experimentación.
				No apropiada	El texto no demuestra una reflexión a partir de la observación y la experimentación.
Juicios de valor y decisiones (Lo que es bueno o mejor; o lo que no es bueno es peor)	Es un juicio de hecho con elementos que se objetivan de manera implícita y bajo las condiciones necesarias para que quien lo redacta se haga responsable de sus decisiones, acciones y sentimientos, con el objetivo de lograr su satisfacción. Integran criterios éticos a partir de cuestionamientos o preguntas.	Bueno-mejor Correcto Razonable	El texto integra el conocimiento y la comprensión clara de la verdad y la realidad, con argumentos significativos a través de los cuales se comprende la consecución del bien y la autenticidad del juicio de valor. Experiencia, comprensión, acto y juicio.		
		No es bueno-es peor Incorrecto No razonable	El texto presenta argumentos sin el conocimiento y la comprensión clara de la realidad, lo que no permite comprender el bien y la autenticidad del juicio de valor.		

Fuente: La autora basada en López-Calva (2009).

Técnica de análisis del contenido (textual)

El análisis de contenido textual derivado de los documentos escritos y redactados por los participantes del diplomado implica "distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos". López (2002, p. 4) refiere que el análisis es contrario a la síntesis.

> Conjunto de técnicas de análisis que nos facilita obtener indicadores (cuantitativos o no) por medio de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas de estos mensajes).

El propósito es la "inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente de recepción), con ayuda de indicadores (cuantitativos o no)" (Bardín, 1996, pp. 29-32).

El análisis se establece como de carácter interno en los documentos, procurando destacar su sentido y sus caracteres fundamentales. La crítica interna se centra en una interpretación personal y subjetiva, desde la intención e intuición del investigador, y para conseguirla se deben seleccionar palabras o frases determinadas, estableciendo su frecuencia de aparición, lo que sirve de base para generar conclusiones; exige tratamiento estadístico (López, 2002).

La técnica se efectúa por medio de la codificación, proceso que parte de las características relevantes del contenido de un mensaje, para transformarlas en unidades que permitan su descripción y análisis preciso, por lo que, para poder codificar, es necesario definir los conceptos.

Las unidades de análisis constituyen segmentos del contenido y de los mensajes que son caracterizados; para la presente investigación se ubican en dos categorías establecidas por Berelson (1952): la primera es la palabra, que es la unidad de análisis más simple, lo que permite

medir cuántas veces aparece una palabra en el mensaje o texto; otra es el tema, que se establece como una oración o enunciado respecto de algo, y las unidades se insertan, colocan o caracterizan en categorías. La unidad se selecciona dependiendo de los objetivos y las preguntas de investigación (Hernández *et al*., 2010), y nunca son absolutas, surgen de la interacción entre la realidad y su observador. Las categorías, por su parte, son los niveles donde se caracterizan las unidades de análisis. Se deben abarcar todas las posibles subcategorías de lo que se va a codificar.

Bardín (1996) destaca la importancia de que las reglas obedezcan a las "categorías" para que el análisis sea válido: "Que sean homogéneas, exhaustivas, agotar la totalidad del texto; exclusivas, ya que un mismo elemento del contenido no puede ser clasificado de manera aleatoria en dos diferentes categorías" (p. 26).

El análisis de datos consiste en encontrar temas que faciliten la interpretación y la comprensión de los fenómenos. La interpretación es la operación principal, se complementa con la lectura interpretativa de los resultados y se materializa mediante las actividades de enunciación/descripción de los datos y elaboración y revisión de conclusiones.

La ausencia de cuestionamientos, y la abundancia de referencias a dichas impresiones particulares, es lo que caracteriza al primer modo de apropiación de lo real; en tanto eso, se puede determinar en los textos recabados cuánto de este modelo de pensamiento hay en las actividades del diplomado.

El *software* Atlas.ti

La herramienta que facilitó todo el proceso fue el *software* Atlas.ti. Tesch (1990) fue el primero en distinguir entre programas para el análisis descriptivo-interpretativo. Es posible realizar análisis cualitativo en investigación mediante una computadora. Muñoz y Sahagún (2011) señalan que:

> El uso creativo, productivo y riguroso que se pueda realizar con el tratamiento de la información es resultado en gran medida de la forma en que el investigador genera, planifica y desarrolla los aspectos operativos del proceso de investigación; así como de los recursos, las habilidades y conocimientos del que la realiza (p. 302).

El investigador está obligado desde el primer momento a tener claridad en el proyecto, el diseño de investigación y la elección del *software*.

> El programa está pensado como herramienta para ayudar al análisis de datos cualitativos, que permite segmentar texto, codificar y escribir comentarios en el documento. El programa posee múltiples herramientas para satisfacer al usuario más exigente y además son posibles de utilizar de distintas formas (Garibay y Concari, 2013, p. 55).

En la investigación cualitativa es importante resaltar la necesidad de dar sentido a grandes volúmenes de datos en un proceso definido por la reducción de información, la identificación de pautas significativas y la construcción de un marco que permita comunicar lo que revelan los datos (Patton, 2002). El *software Atlas.ti* lo garantiza.

Instrumentos

Para tener control y organización de toda la información, otro aspecto importante fue el diseño de los instrumentos de recogida de datos basados en el análisis. Se necesitaron herramientas concretas, informes y tablas de frecuencia, con el propósito de identificar y describir toda la evidencia.

1. *Concentrado de frecuencias*: identificar las veces y la frecuencia de los términos o las palabras que utilizan los participantes en sus productos y que fueron referidas en los contenidos del diplomado.

2. *Concentrado de palabras clave y frecuencia*: para concentrar por evidencias y foros los términos y las menciones; es decir, establecer la frecuencia con que se presentan.
3. *Cruce de palabras*: coincidencias, apariciones y frecuencias: concentra la totalidad del trabajo de identificación de los términos más utilizados por los participantes en sus evidencias.
4. *Contracción por niveles*: identificar por participantes los elementos necesarios para dar respuesta a cómo contribuyen las actividades desarrolladas a lo largo del diplomado a la formación docente, integrando niveles de trascendencia (datos, ideas y juicios de hecho), los términos identificados, las veces que se repiten, y establecer la significatividad que tienen los contenidos referidos en la teleserie, pero retomados de los foros de discusión y las evidencias de aprendizaje.
5. Un recurso que también fue muy importante fue Excel, formato en el que se obtenían los datos del *software* Atlas.ti.

Resultados

Los documentos elaborados por los participantes durante el diplomado, y analizados durante la investigación, se presentan en la tabla 3, a continuación:

Tabla 3
Documentos revisados durante la investigación

Código de selección	Evidencias de aprendizaje	foros de discusión
EN: Evidencia no entregada	45	
EQ. Evidencia equivocada	1	
EC: Evidencia completa	233	
EI: Evidencia incompleta	11	
ENP: Evidencia no procesable para el análisis	60	
FI: Foro incompleto		20
FC: Foro Completo		120

Fuente: La autora (Cubillas, 2015).

Se debe precisar que los documentos que se sometieron al análisis quedan integrados por las evidencias completas (EC), con 233, y los foros completos (FC), con 120. Las actividades reflejan en su conjunto aspectos de distinta naturaleza —empírica, intelectual, reflexiva racional—, se van conformando acumulativamente, son progresivas en su claridad, profundidad, pertinencia y veracidad. Es decir, junto con la identidad del sujeto y su desarrollo personal viene asociado un cambio paradigmático de las ideas, algunas de las cuales apuntan a ser cada vez más "claras, profundas, pertinentes y veraces". En el sentido de un proceso de formación, esto apunta a que las personas que cursan el diplomado pueden presentar ideas equivocadas, simples o muy superficiales y, en algún momento, también lograr alcanzar un nivel más alto en su manera de pensar; en este caso, sobre el ámbito de la educación y los procesos que lo acompañan.

La dimensión de *profundidad* es de interés; remite a que los participantes del DFADNME son profesionales sin formación docente. López-Calva lo refiere: la primera tarea es que los sujetos alcancen de alguna forma suficiente claridad en los conceptos para que puedan utilizarlos adecuadamente en sus actividades y trabajos.

El diplomado permite que los docentes en formación identifiquen y se relacionen con las palabras sustanciales de la práctica docente y la teleserie hace presente el mundo concreto en que se desempeñan y desenvuelven los sujetos, que se vinculan a él y lo reconocen desde su propia práctica.

La primera fase del proceso de trascendencia o primer nivel (operativo) del análisis textual realizado con el *software* Atlas.ti permitió identificar cuáles eran las palabras con que se inició el estudio, así como el número de palabras representativas por su mayor y menor significatividad y presencia a partir de la teleserie, las actividades y los foros de discusión de los docentes. Los resultados los integra la tabla 4, que establece las siguientes coincidencias y apariciones, denominadas unidades discursivas en la teleserie:

Tabla 4
Coincidencias y apariciones, unidades discursivas de la teleserie

Cruce de términos y menciones			
Total		Más 50	
Coincidencias		Apariciones	***F***
Alumno (s)	920	Actividades	58
Aprender	179	Ambiente/s	56
Aprendizaje	533	Equipo/s	54
Conocimiento (s)	305	Información	75
Docente	426	Internet	54
Enseñanza	159	Proceso	59
Evaluación (es)	322	Tecnología/s	69
Medios	130	Tecnológica/s	50
		Tema/s	64
		Trabajo/s	64

Fuente: La autora, Cubillas (2015).

Del lado izquierdo, las ocho palabras más significativas tanto en la teleserie como en los foros de discusión de los docentes; del lado derecho las diez palabras con mayor puntaje del análisis, las que se mencionaron más de 50 veces. Además, dentro del análisis se observó un grupo de palabras constantemente utilizadas que no formaban parte significativa de la teleserie, pero sí del repertorio consciente de los docentes, a las que se denominó unidades léxicas externas a la teleserie, que se muestran en la tabla 5.

Tabla 5
Unidades léxicas externas a la teleserie, identificadas

Cruce de Términos y Menciones			
Unidades	***F***	**Superan 50 menciones**	***F***
Aula (s)	50	Acreditación	53
Clase (s)	56	Como	53
Estrategia (s)	110	Etapas	55
Estudiante (s)	77	Ética	61
Maestra/o (s)	117	Exámenes	116

Cruce de Términos y Menciones			
Unidades	***F***	**Superan 50 menciones**	***F***
Me	299	Humanos	78
Mi	269	Justicia	55
Nuestra (os)	108	Mejor	68
Nueva	104	Procesos	74
Temas	157	Sistema (s)	100
		Sobre	61

Fuente: La autora, Cubillas (2015).

Estas dos listas de palabras son las operaciones recurrentes y relacionadas entre lo producido por el docente y lo presentado en la teleserie; ambas contribuyen a un proceso de asimilación, lo que López-Calva denomina nivel empírico, conjunto de operaciones que conforman un todo organizado y que se relacionan entre sí, y lo que considera como la primera fase del método trascendental que requiere operaciones de conciencia intencional humana que demuestren que se ha producido un conocimiento.

Se considera que la gran plataforma sobre la que se levanta el proceso de conocimiento fueron las relaciones empíricas del sujeto con la realidad que lo rodea. Sin embargo, hay que puntualizar que, en sentido estricto, fueron los aspectos positivos los que determinaron los ámbitos en los cuales los sujetos se sintieron más dispuestos a relacionarse y vincularse con las nociones nuevas. En otras palabras, se parte de la idea de que son los *gustos* de las personas los que determinan en gran medida la manera como se adaptan los nuevos conocimientos para llevarlos a ser significativos.

En una mente no teorizante, ingenua —es decir: en formación—, esas experiencias son más importantes en cuanto aluden a sus sentidos; en mentes más adelantadas, son las abstracciones de las experiencias del pasado las que le dan tónica al saber, y participan fuertemente en la negociación de los significados. Lo cierto es que el sujeto no solo necesita estar relacionado con otros, sino, además, debe ser uno de ellos, del grupo. Por tanto, habrá de aprender a hacerlo y, aunque con

su capacidad de razonamiento se den las condiciones para decidirlo, es irremediable la influencia de los primeros aprendizajes, los que aportarán la mayor cantidad de referentes. "Los referentes se construyen sobre las bases de las sensaciones y las percepciones; el pensamiento y la cognición no se presentan de ordinario sin ayuda del sentimiento o la emoción" (Covarrubias y Brito, 2007, p. 38).

El análisis categorial que se realizó de las participaciones en el diplomado permitió identificar nuevos términos que reciben menos atención que aquellos que son del interés previo, gustos particulares y preferencias de discursos, en tanto que los aspectos más recientes —aquellos que tienen que ver con el conjunto de conocimientos de que los sujetos desean apropiarse— se reducen a una selección que simplifica dicho conjunto y, más allá de eso, el contenido temático que cada concepto —en sí mismo— guarda respecto de la teoría que le ha dado origen o que lo utiliza con fines específicos, que no se puede comprender si no se tiene en cuenta el conjunto general epistemológico del cual emana.

Es importante destacar que, en gran medida, el acto de ir más allá de la sola impresión de los sentidos, de las ideas o experiencias particulares, es un ejercicio regular de la acción educativa. Es decir, de eso se trata el acto de educar, de ir más allá de los saberes, tendencias o preferencias del sujeto. Las actividades del diplomado consideran esos aspectos desde el punto de vista de incorporar en los docentes los nuevos conceptos, prácticas y pautas que componen, precisamente, el nuevo modelo educativo. Pero es atributo de cada profesor considerar qué, y en qué medida, eso que está aprendiendo le va a servir al momento de analizar o comprender el ámbito de la educación, y qué de lo que reflexione va a terminar impactando en su labor educativa.

Conclusiones

La teleserie "Sala de maestros" facilita el examen de una realidad específica —si bien hipotética— que los docentes pueden utilizar para examinar sus propias circunstancias, definir sus funciones a partir de lo observado —o hacer un examen de lo que han hecho sobre la base de las prácticas o modos de pensar de los personajes-, y en todo caso hacer una revisión de los contenidos asociados al programa del Diplomado, sin la linealidad con la que un curso tradicional se conduce. Además, utilizando hechos tomados en la realidad, que presentan acciones y reflexiones por parte de los personajes, conduce a los participantes a realizar sus propias evaluaciones de lo que han hecho o quieren hacer. Este es el objeto de la búsqueda de la esencia de una práctica como es la educativa. Sin este componente, lo que se recibe puede ser conocimiento, pero sin el componente valorativo, lo que es equivalente a conocimiento muerto, desfasado de la realidad.

La teleserie se constituye como la tecnología audiovisual que incentiva y enfrenta a los docentes participantes con su realidad, a través de un lenguaje que les es conocido, por lo que los invita a reflexionar sobre aspectos fundamentales y básicos del proceso de enseñanza aprendizaje.

La propuesta cumple con su cometido al constituirse como la alternativa que suscita emociones en los espectadores, donde la realidad, las vivencias y los procesos de conocimiento que señalan Chada, Moriñigo y Barele (2005) son parte de su día a día. Algo tan común que difícilmente se cuestiona bajo la rutina: incorporar el recurso de la teleserie permite romper el nivel de confort en que se encuentran, y mueve susceptibilidades a tal grado que el propio docente se reconoce, identifica errores y barreras y determina sus deficiencias.

El docente que cursa el diplomado reconoce a partir de este momento la importancia de la formación, un proceso que exige reflexión, participación y comunicación constante, situaciones que, por el diseño de la teleserie, el docente realiza y madura en el sentido

productivo, vivencial y reflexivo. El video cumple con la función de apoyar a la elección de información, al proceso de enseñanza, además de orientar a la consecución de un análisis más complejo; ayuda al docente a generar relaciones más personales y simbólicas que son las que se necesitan para constituirse como un verdadero ente social. La importancia que tiene dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es una propuesta de formación sobre situaciones reales y problemáticas que, dentro del mismo contexto de la institución, los docentes tienen que enfrentar y superar. Implica un trabajo de autoanálisis, de identificación y reconocimiento de errores y aciertos. El uso de la teleserie como recurso es acertado, el docente compara la práctica cotidiana y el proceso sobre el que debe ir construyendo su conocimiento, para percibir una verdadera transformación pedagógica.

Finalmente, se resalta la importancia que tiene para el investigador seleccionar las unidades que más convengan al cumplimiento de los requisitos y necesidades de la investigación, atendiendo al criterio de eficiencia, pues la elección de las unidades debe producir resultados satisfactorios, en especial contribuir de manera significativa al aprovechamiento del tiempo. El análisis textual se establece como un método de investigación que permite la producción de material simbólico para su registro y análisis, además de la construcción de categorías en total congruencia con el texto, lo que las hace operativas, al distinguir la unidad de análisis que se deberá aplicar.

Bibliografía

Aristazábal, S. (2008), "Educación a distancia y nuevas tecnologías. Análisis de una experiencia", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 25 (septiembre - diciembre). Disponible en:http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/122/239. Consultado: 8 de abril de 2019.

Avilés, A. (1995), "Hegel y la formación", *Sin saberes* (México), núm. 2. pp. 10-13.

Bardín, L. (1996), *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.

Bravo, S. (2008), "Formación docente en tiempos de postmodernidad: reflexiones y retos", *Multiciencias*, vol. 8, núm. 1, enero-abril, pp. 48-55, Universidad de Zulia, Venezuela. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/904/90480106.pdf. Consultado: 8 de abril de 2019.

Berelson (1989 [1952]), "La decodificación de la vida cotidiana. Método de investigación cualitativo", en J. Ruiz Olabuenaga, J. y A. Ispieva, Bilbao, Universidad de Deusto.

Camargo (2001), *El pensamiento filosófico en la formación docente*, en F. Covarrubias (Coord.), *La formación de profesores de educación primaria en México. Avances de Investigación 1*, México, Colegio de Investigadores en Educación de Oaxaca.

Cabero, J. (1998), *Usos de los medios audiovisuales, informáticos y las nuevas tecnologías en los centros andaluces*, Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.

Chada, M.; Moriñigo, K. y C. Barale (2005), "Prácticas educomunicacionales y producción del conocimiento", *Memorias de las IX Jornadas Nacionales de Investigación en Comunicación. Las transformaciones de las subjetividades en la cultura contemporánea*, Reflexiones desde la Comunicación, Villa María, Córdoba, RNIC.

Covarrubias, F. y O. Brito (2007), *Una pálida sombra. La identidad del profesor mexicano*, México, UPN.

Cubillas, M. (2015), *La teleserie como recurso en la formación docente. Diplomado de formación y actualización docente para un nuevo modelo educativo del IPN*, tesis doctoral, Universidad Marista de Guadalajara.

Ferrés, J. (1993), *Video y educación*, Barcelona, Paidós.

——— (2005), *La televisión educativa en el marco de la convergencia tecnológica*, Conocimiento e innovación educativa. Disponible en: http://seminario-crtv.blogspot.mx/2006/02/dr_15.html. Consultado: 8 de abril de 2019.

Garduño, T. (2010), *El cambio de paradigma y la práctica docente*, colección La formación docente para la transformación institucional, México, IPN.

Garibay, T. y S. Concari (2013), "Análisis de foros virtuales con empleo del programa *Atlas.ti*", *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, núm. 11, diciembre, UNLP. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32383. Consultado: 8 de abril de 2019.

Hernández, Gpe. (1998), "El video en el aula", en *Didáctica de los medios de comunicación. Lecturas*, México, SEP.

Hernández, R.; Fernández, C. y P. Baptista (2010), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.

Imbernón, F. (2007), *Diez ideas clave para la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona, Graó.

IPN (2011), *Diplomado en Formación y Actualización Docente para un nuevo modelo educativo*, Materiales.

Krippendorff, K. (1990), *Metodología de análisis de contenido*, Teoría y práctica, Paidós Comunicación.

López-Calva, M. (2009), *Educación humanista*, t. II. México, Gernika.

López, F. (2002), "El análisis de contenido como método de investigación", *Revista de Educación*, núm. 4, Universidad de Huelva, pp. 167-169. Disponible en: http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610. Consultado: 8 de abril de 2019.

Muñoz, J. y M. Sahagún (2011), "Análisis cualitativo asistido por ordenador con Atlas.ti.", en C. Izquierdo y A. Perinat (Ed.), *Investigar en Psicología de la Educación. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas*, Barcelona, Amentia, pp. 299-363.

Patton, M. Q. (2002), *Qualitative Research and Evaluation Methods*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Perrenoud, F. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, GRADA.

Rojas, M. y L. Patiño (2004), *Métodos y enfoques en la investigación cualitativa*, Colombia Ibagué, El Poira editores.

Rodríguez, G.; Gil, J. y E. García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Barcelona, Aljibe.

Sandín, D. (2003), *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones, Madrid, McGraw-Hill.

Tamayo, M. (2007), *El proceso de la investigación científica*, México, Limusa, Noriega Editores.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la adquisición de competencias profesionales en estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa en una Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional

José Edgar Correa Terán[1]

Resumen

La presente investigación trata sobre el uso de las TIC en educación superior. Se partió del supuesto de que a los estudiantes les agrada utilizar las herramientas tecnológicas, principalmente con fines de socialización (*chat* y redes sociales), reservorio (guardar música, videos o material multimedia), ocio y tiempo libre (videojuegos, búsquedas de información en sitios *web*, etcétera). Lo anterior se ha observado en los estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa (LIE), de la Universidad Pedagógica Nacional, cuya sede se ubica en una ciudad media de Jalisco, y específicamente en el centro de cómputo, la biblioteca, las áreas de descanso y las áreas verdes.

1 Doctor en Educación por la Universidad Marista de Guadalajara, generación 2013-2016. Línea de investigación: *Procesos de aprendizaje.* Temática: *Alfabetización digital.* Actualmente es Director de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 144 de Cd. Guzmán, Jalisco. Dirección electrónica: edgarcorrea21@hotmail.com.

Sin embargo, cuando los profesores les han pedido utilizar las TIC para realizar algunas actividades académicas, en ocasiones se notan dificultades o resistencia por hacerlo. Precisamente, el problema radicó en identificar los usos de las TIC por parte de los estudiantes, y conocer la percepción de los profesores respecto del manejo de diversidad de herramientas tecnológicas. La investigación se realizó entre los años 2013 y 2016, fue de tipo descriptivo, con enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). La población de estudio fueron los profesores y estudiantes de sexto y octavo semestre de la LIE. La investigación se sustentó en el constructivismo, el aprendizaje significativo de Ausubel, el enfoque por competencias de Perrenoud y Gonzci y las concepciones de las TIC relativas a Granat, Sepúlveda, Majó, Marqués, López y Peñalosa, además del documento rector de la LIE.

Entre los hallazgos se destaca que los estudiantes prefieren el uso de computadoras portátiles, teléfonos móviles, computadoras de escritorio y tabletas electrónicas. A su vez, los profesores y estudiantes coinciden en que las TIC contribuyen a la adquisición de las competencias profesionales del perfil de egreso de la LIE; por su parte, los profesores tienen una percepción positiva y favorable acerca de las herramientas tecnológicas, aunque aceptan sus necesidades de capacitación para incorporarlas a la práctica docente.

Palabras clave: TIC, competencias profesionales, constructivismo, intervención educativa, aprendizaje significativo

Introducción

La presente investigación trata sobre el tema del uso de las tecnologías para la información y comunicación (TIC) en la licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de una ciudad media de Jalisco. Es una investigación terminada, que se realizó entre los años 2013 y 2016. Se tuvo la percepción inicial de que los estudiantes dominan gran gama de herramientas tecnológicas, como computadoras, dispositivos móviles y tabletas electrónicas, que por lo general utilizan con fines de socialización, recreación y reservorio (almacenaje de material multimedia, como música, fotografías y videos), más que académicos.

Se ha observado en los propios salones de clase, el centro de cómputo de la institución y otros espacios de descanso, como la cafetería y las áreas verdes, que los estudiantes usan las TIC de diversas maneras. Sin embargo, con el estudio se fue más allá de la observación o los testimonios desde la experiencia de los profesores, y se indagó directamente con los estudiantes mediante la aplicación de técnicas como encuestas, guías de observación y entrevistas, cuyos resultados sirvieron para conocer con profundidad los usos de las nuevas tecnologías.

En el Documento Rector de la LIE (UPN, 2002) se indican algunas recomendaciones y orientaciones para que los profesores promuevan el uso de las TIC desde sus asignaturas, con fines de revisar determinados contenidos temáticos, realizar actividades académicas, comunicarse en línea, exponer temas, entre otros. De igual manera, en el mismo documento se enuncian cursos optativos que tienen una relación íntima con el uso de recursos tecnológicos; además, se justifica la importancia de que el estudiante en general los utilice para desarrollar las competencias académicas de las asignaturas, así como las que se establecen en el perfil de egreso de la carrera profesional.

Diversos autores (López, 2008; Granat y Sepúlveda, 2014, y Peñalosa, 2013) resaltan las contribuciones significativas de las TIC para la adquisición de competencias académicas, lo cual se vuelve evidente en la unidad UPN citada, cuando los estudiantes asesoran personas con recursos en línea, abren *blogs* para publicar productos académicos, diseñan instrumentos para realizar diagnósticos o evaluaciones, graban entrevistas en audio o video; esto es, desarrollan las competencias profesionales como interventores educativos.

Además de los autores mencionados, también es importante destacar al constructivismo como teoría general de aprendizaje que sustenta la presente investigación, considerando que los estudiantes al usar las TIC llevan a cabo un proceso de generación de conocimientos e implementación de competencias previamente adquiridas (Cuevas, Rocha, Casco y Martínez, 2015; Serrano y Pons, 2011; Argudín y Argudín, 2007). De dicha teoría se desprenden las aportaciones de Ausubel,

quien propone al aprendizaje por recepción como un proceso para generar aprendizajes significativos (Ausubel, 1983; Mazarío y Mazarío, 2003; Araya, Hoffman y Olivares, 2015) y de Lev Vigotsky, cuya premisa sobre el trabajo colaborativo da cuenta de las interacciones sociales como factor fundamental para lograr un manejo óptimo de las nuevas herramientas tecnológicas (Mazarío y Mazarío, 2003).

Se está en posibilidad de asegurar que los estudiantes usan las TIC con el profesor, sin el profesor o a pesar del profesor, ya que desde el nivel de bachillerato cuentan con los conocimientos y las habilidades digitales básicas para manejar programas computacionales e Internet. Esto se vuelve relevante porque también lo usan fuera de la escuela, prácticamente dichas competencias que adquieren en la escuela las aplican en otros ámbitos, o viceversa, lo cual sirve para fortalecer o enriquecer el manejo de las nuevas tecnologías. Considerando lo anterior, para la investigación se parte de la premisa de que las TIC contribuyen a la adquisición de las competencias profesionales de la LIE, la diferencia radica en identificar qué recursos tecnológicos usa cada estudiante, su nivel de manejo, las actitudes hacia ellos y las actividades académicas que les ayudan a realizar. No obstante, la prioridad de la investigación es la integración de un perfil general de los estudiantes respecto del manejo de las TIC.

Respecto de la justificación del estudio, se ha notado que los estudiantes usan varias herramientas tecnológicas, pero con fines diferentes a los académicos. No obstante, ese uso resulta un potencial para adquirir las competencias profesionales. En la literatura especializada que se revisó sobre el uso de las TIC en educación superior se identificaron plenamente, de igual manera, sus bondades en los ámbitos de la vida cotidiana y académico; por ello fue interesante conocer las experiencias que han tenido los estudiantes de la LIE, para contrastar la información teórica con la realidad que ellos viven. La investigación derivó elementos para caracterizar el perfil de estudiantes y, en determinado momento, dar a conocer la situación particular de UPN en ese ámbito, ya que previamente varias universidades públicas lo

han realizado mediante investigaciones, como es el caso del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara, en la carrera de Médico Cirujano y Partero —su sigla es MCP—, en 2007.

Como se ha señalado, la relevancia del estudio radica en que no se conoce la existencia en las unidades UPN de Jalisco estudios relacionados con el uso de las TIC en estudiantes de las propias instituciones, de modo que realizarlo convertiría a la UPN unidad 144 de Ciudad Guzmán en precursora en el abordaje de esta línea de investigación tan importante en la actualidad. Por ejemplo, al identificar los usos se pueden orientar algunas asignaturas o programas educativos para que los estudiantes comiencen a trabajar formalmente en ambientes virtuales de aprendizaje.

El beneficio de la investigación en un primer momento será para la institución, porque de esa manera se tendrán los perfiles de los estudiantes. Posteriormente, como parte del análisis de resultados, estos se relacionarán con las competencias profesionales del perfil de egreso de LIE y, para cerrar, se propondrán de manera general algunas directrices para canalizar el uso de las TIC en las diferentes asignaturas, con la intención de motivar a los estudiantes a trabajar en ambientes virtuales de aprendizaje o usar las tecnologías en mayor medida con fines académicos.

Con los argumentos previos se identifica que el *objeto de estudio* de la investigación es indagar en un primer momento sobre el uso de las nuevas tecnologías con los estudiantes de la LIE, lo que también implica el conocimiento de las opiniones de profesores acerca de la temática, además de encontrar las habilidades digitales que ya tienen los estudiantes. En un segundo momento, la prioridad fue analizar la percepción de estudiantes y profesores respecto de las contribuciones de dichas tecnologías para la adquisición de competencias, en especial las que corresponden al perfil de egreso de la LIE.

Por otro lado, el *planteamiento del problema* es que los estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa de la UPN manejan diferentes TIC para elaborar documentos, enviar correos electrónicos,

participar en redes sociales, descargar y proyectar música y videos, entre otros. Cuentan con la mayoría de estas herramientas en su computadora portátil, teléfono celular o tableta electrónica. No obstante, predomina el uso con fines diferentes a los académicos. Sin embargo, los estudiantes constantemente demuestran, que a pesar de que la mayoría no cuenta con una capacitación especializada, cuando las usan para realizar tareas o actividades escolares, presentar información o diseñar una presentación multimedia (audio o video), los resultados, según los profesores, son favorecedores e incrementan el interés de los estudiantes por las TIC. Lo anterior demuestra que son potenciales para la adquisición de competencias profesionales en el ámbito escolar.

Las preguntas de investigación integran los principales indicadores del planteamiento del problema que son el uso de las TIC y los profesores y estudiantes de sexto y octavo semestre de la LIE, quienes son la población de estudio, y la adquisición de competencias profesionales. Las preguntas de investigación son:

- ¿Cuáles TIC usan los estudiantes de sexto y octavo semestre de la licenciatura en Intervención Educativa de la UPN de una ciudad media de Jalisco, como apoyo para la adquisición de competencias profesionales?
- ¿Cómo contribuye el uso de las TIC a la adquisición de competencias profesionales del licenciado en Intervención Educativa?
- ¿Cómo perciben los profesores de la unidad UPN 144 el uso de las TIC por parte de los estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa?

Por su parte, los objetivos son:

- Identificar las TIC que usan los estudiantes de sexto y octavo semestre de la licenciatura en Intervención Educativa en la UPN de una ciudad media de Jalisco, como apoyo a la adquisición de competencias profesionales.

- Explicar las contribuciones de las TIC para la adquisición de competencias profesionales del licenciado en Intervención Educativa.
- Analizar las percepciones de los profesores sobre el uso de las TIC por parte de los estudiantes de la licenciatura en Intervención Educativa.

Cabe señalar que la investigación fue *descriptiva*, a partir de las aportaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2010), para presentar los resultados de cada técnica de diversas maneras; por ejemplo, los resultados de las encuestas mediante tablas y gráficas. Asimismo, los resultados de las observaciones y entrevistas se dieron a conocer en tablas, donde se concentró la información más relevante.

La investigación se desarrolló bajo un *enfoque mixto*, retomando las aportaciones de Creswell (2009), ya que durante el proceso de investigación fue necesario aplicar técnicas de naturaleza cuantitativa, como las encuestas a profesores y estudiantes, pero también cualitativas, como las entrevistas a estudiantes y la observación a las clases de algunos profesores. Junto a lo anterior, y relacionado con la parte cualitativa, también se llevó a cabo la interpretación de fundamentos teóricos y de los resultados arrojados por las técnicas para recabar información. Por lo tanto, los objetivos de la investigación justifican la complementariedad que se requiere, al considerar las aportaciones de la investigación cuantitativa y de la cualitativa.

De la investigación cualitativa deriva el método fenomenológico basado en las aportaciones de Trejo (2012), quien enfatiza en la necesidad de resaltar de manera pormenorizada las experiencias de los sujetos de investigación, para estar en posibilidad de tener un panorama más confiable, fidedigno y pertinente acerca del contexto y su relación con las problemáticas de estudio. Para poner en práctica este método, se realizaron entrevistas a estudiantes y observaciones a las clases, y se utilizaron las herramientas tecnológicas para la revisión de contenidos temáticos de los programas académicos de la LIE.

Desarrollo

Planteamiento del problema

El proceso de problematización no solo implicó la descripción de características de contexto, plantilla laboral, estudiantes, recursos tecnológicos, entre otros aspectos correspondientes a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de una ciudad media de Jalisco. También fue necesario relacionar los aspectos contextuales y los recursos humanos (profesores y estudiantes) con la situación problemática que desde el inicio de la licenciatura en Intervención Educativa (LIE), en 2002, se ha presentado en la institución, como es el limitado uso de las TIC con fines académicos por parte de los estudiantes.

La afirmación anterior está basada en las observaciones que se llevaron a cabo en los salones de clases, los espacios de interacción o esparcimiento, así como en pláticas informales con profesores de la institución, quienes coinciden en el potencial de los estudiantes para usar las tecnologías para fines académicos; sin embargo, la realidad es que priorizan los fines de socialización y de entretenimiento. Como parte final de la problematización, está el planteamiento del problema, referido a la importancia de identificar el uso de las TIC y sus contribuciones para la adquisición de competencias profesionales.

Cabe señalar que dicho planteamiento fue producto de observaciones personales del investigador, de la revisión de investigaciones previas, charlas informales con profesores de la UPN de una ciudad media de Jalisco y de una encuesta de diagnóstico que se aplicó para fundamentar algunas de las inferencias empíricas registradas en la primera etapa de investigación exploratoria. Las observaciones y charlas informales dieron la pauta para el diseño de la encuesta de diagnóstico; en consecuencia, no se basaron en formatos estandarizados, ni tampoco fueron objeto de un proceso de sistematización.

Fundamentación teórica y metodológica

Por otro lado, como teoría general del aprendizaje se eligió al constructivismo, que combina un conjunto de factores para dar cuenta de la evolución o el desarrollo de la persona. De manera general, esta teoría concibe que los aprendizajes o conocimientos se adquieren en forma gradual, no de un momento a otro (Argudín y Argudín, 2007; Serrano y Pons, 2011). Otra aportación es la *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky, que representa los alcances potenciales del alumno dentro de un proceso educativo (Ivic, 1999). La teoría del aprendizaje significativo, de Ausubel (1983), propone que la función del profesor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es diseñar la situación en la cual el alumno va a encontrarse con los contenidos y las competencias que requiere aprender. De ello dependerá en gran parte su motivación (Mazarío y Mazarío, 2003).

El constructivismo se relaciona directamente con las nuevas tecnologías, y se considera un paradigma o modelo que ayuda a desarrollar procesos cognitivos y afectivos en un escenario de aprendizaje (Serrano y Pons, 2011; Payer, 2013). El tipo de constructivismo más representativo en el ámbito de las nuevas tecnologías es el constructivismo social, que significa "el escenario en donde se realizan las interrelaciones entre personas y el medio ambiente" (Hernández, 2008, p. 1).

El modelo constructivista es el ideal para manejar las nuevas tecnologías, pues ser necesario que el sujeto conozca de manera paulatina el uso de dichas tecnologías, además de estar en la facultad de elegir aquellas que sean necesarias para su desenvolvimiento en el ámbito académico y en la vida cotidiana. Hernández (2008, p. 34) complementa lo anterior al afirmar que:

> (...) las nuevas tecnologías, al ser utilizadas como herramientas constructivistas, crean una experiencia diferente en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes, se vinculan con la forma en la que ellos aprenden mejor, y funcionan como elementos importantes para la construcción de su propio conocimiento.

Por otro lado, el modelo por competencias académicas predomina en los sistemas educativos de diferentes países, es un referente a partir de sus concepciones epistemológicas, procedimentales y valorales. Sin embargo, como pasa con cualquier modelo, también tiene sus exponentes que, desde su propio contexto, percepción y preparación disciplinar, han tratado de caracterizarlo y convertirlo en un modelo que pueda concretarse en las mismas aulas de clases. Respecto del modelo por competencias académicas, Perrenoud (2013) indica que esto implica la capacidad para actuar basándose en ciertos conocimientos, propone una diferencia entre competencias (capacidades) y conocimientos (representaciones de la realidad), ya que una competencia integra diferentes conocimientos.

Gonczi, citado por Rodríguez (2004), define la competencia como "una serie de atributos como conocimientos, valores, habilidades y actitudes, que se combinan de manera diferente para llevar a cabo una tarea, de manera que se incorporan valores éticos como parte de la competencia". Gonczi llega a la siguiente conclusión sobre el modelo por competencias:

> (...) la enseñanza y el aprendizaje de las competencias clave tendrán lugar especialmente fuera de las instituciones de educación formal, aunque estas pueden desempeñar una función a través de la coordinación y la facilitación del trabajo de los aprendices en lugares de trabajo y otros escenarios comunitarios (Rodríguez, 2004).

Los atributos que propone Gonczi y las habilidades cognitivas que están implícitas en el proceso de aprendizaje forman parte de planes y programas de estudio; por ello, el profesor debe tenerlas siempre presentes. De igual manera, es importante el establecimiento de las condiciones de aprendizaje para que los estudiantes puedan aplicar las competencias que adquieran en la escuela y, con ello, el profesor sea objetivo al evaluarlas, considerando su compromiso de facilitar estos elementos didácticos en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Granat y Sepúlveda (2014, pp. 133-136) describen algunas competencias necesarias para la educación a distancia que tienen relación con las TIC:

- TIC: Conocimiento básico de las nuevas tecnologías de la información y comunicación y habilidad para su uso práctico en el proceso educativo.
- Diseño instruccional: Conocimiento y habilidad para diseñar cursos y programas en un ambiente de educación virtual, que faciliten las experiencias de aprendizaje.
- Tecnología educativa: Conocimiento de los límites y alcances de las herramientas didácticas y habilidad para su uso en el aula presencial y virtual.

En la educación a distancia se tiene el reto de integrar los conocimientos con las habilidades; de lo contrario la práctica como asesor en línea sería incompleta. Las competencias pueden ser sencillas al identificar plenamente cuáles son las herramientas tecnológicas hasta llegar a tareas más complejas, como el diseño instruccional lo que conlleva la precisión de las temáticas, los propósitos, las actividades y el procedimiento de evaluación del curso en línea, entre otras. Por su parte Alás, Bartolomé, Bautista, Cabanellas, Contín, Esteve, Grané, Izquierdo, Perpiñán, Prats y Sanmartí (2002), proponen herramientas tecnológicas especiales para lograr competencias en la escuela. Centran su atención y estudio en ayuda de dichas herramientas para el uso y la creación de materiales curriculares en el aula. Contemplan los recursos de audio, video e instrumentos electrónicos.

Peñalosa (2013) menciona como parte de las competencias que se desarrollan con las TIC el acompañamiento docente uno a uno (tutoría), mediante la videollamada por *Skype*, el trabajo colaborativo con la herramienta *Wikispaces* y el uso de materiales digitales con el *Cmap Tools.* El complemento lo representan las habilidades de autosuficiencia digital, como los instrumentos para la navegación, la explotación

de recursos de Internet mediante el uso de buscadores, los repositorios de recursos académicos y el almacenamiento en "la nube" (*cloud*).

De igual manera, en el documento rector de la LIE (2002) llamado "Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa en las Unidades UPN", se indica que los cursos tienen la intención de preparar al estudiante para trabajar con herramientas innovadoras, no solamente a partir de entornos o plataformas virtuales, sino también aplicando recursos para intervenir con sujetos que tienen necesidades educativas especiales, lo cual representa un ámbito tangible para poner en práctica algunas de las competencias que se han adquirido a lo largo de la carrera profesional.

El documento fue elaborado en 2002; entonces se perfilaban en la UPN las siguientes tendencias y características de cambio:

1. El uso de las nuevas tecnologías informáticas.
2. La incorporación de la enseñanza virtual; mayor apertura al entorno, en especial a los sectores productivos y al ámbito internacional.
3. El ofrecimiento de carreras cortas.
4. Currículum flexible para ajustarse a las necesidades de los mercados emergentes.
5. Énfasis en el desarrollo tecnológico.
6. Venta de servicios como nueva vía de financiamiento.
7. La adopción de conceptos de evaluación como "excelencia" y "competitividad" (UPN, 2012, p. 3).

Las tendencias en la UPN, al igual que en otras instituciones o universidades públicas de México, van dirigidas a contener en sus programas de estudio el uso de herramientas tecnológicas, así como la educación virtual o en línea, por las facilidades para cursarla y porque se adapta a la situación de la población en general; sobre todo, a aquellas personas a quienes se dificulta asistir a la universidad para tomar los cursos de manera presencial. Existen evidencias positivas cuando las tecnologías son utilizadas, sobre todo en la motivación y la actitud

de los estudiantes; además, en especial, para crear una diversidad de estrategias metodológicas para la docencia. De igual manera, hay evidencias de que en algunos estudios relacionados con procedimientos para el aprendizaje con tecnología es menos efectivo e incluso es ineficaz cuando los objetivos de aprendizaje no están claros y la tecnología se plantea de forma difusa (Cebrián *et al*., 2009).

Podolsky (2013) señala que se ha generado un trabajo colaborativo desde la virtualidad, basado en los esfuerzos compartidos de los alumnos, quienes usan las TIC ya no solamente para redactar escritos o consultar información, sino también para generar productos en equipo o ejercitar su capacidad para resolver exámenes en la computadora, por lo general con límites de tiempo para realizarlo.

- *Tecnologías móviles.* "La evolución de las tecnologías móviles y la proliferación de dispositivos (teléfonos inteligentes, tabletas y computadoras portátiles) en la última década han transformado nuestra vida diaria" (Podolsky, 2013, p. 18). Lo anterior se ha considerado por diferentes instituciones que, por facilidades de acceso a las tecnologías móviles, proponen cursos completos o actividades académicas para trabajarlos a partir de aplicaciones de dichos dispositivos.
- *Cómputo en nube.* "Los asesores educativos ven que este modelo de cómputo les ayuda a reducir costos, ampliar el intercambio de conocimientos y mejorar tanto las normas como las prácticas educativas" (Podolsky, 2013, p. 19). Mediante la nube las instituciones educativas están en posibilidad de compartir gran cantidad de documentos y archivos electrónicos, entre los que destacan libros, folletos, manuales y revistas.

La investigación fue *descriptiva*, a partir de las aportaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2010), para presentar los resultados de cada técnica de diversas maneras; por ejemplo, los resultados de las encuestas mediante tablas y gráficas, asimismo los resultados de las

observaciones y entrevistas se dieron a conocer en tablas, donde se concentró la información más relevante.

La investigación se desarrolló bajo un *enfoque mixto* retomando las aportaciones de Creswell (2009), ya que durante el proceso de investigación fue necesario aplicar técnicas de naturaleza cuantitativa, como las encuestas a profesores y estudiantes, pero también cualitativas, como las entrevistas a estudiantes y la observación a las clases de algunos profesores. Junto a lo anterior, relacionado con la parte cualitativa, también se llevó a cabo la interpretación de fundamentos teóricos y de los resultados mostrados por las técnicas para recabar información. Con los argumentos anteriores se justifica la consideración de las aportaciones de la investigación cuantitativa y la cualitativa (complementariedad).

Otro de los motivos para trabajar con el *enfoque mixto* fueron las condiciones de la institución escolar y de la población de estudio, ya que, al ser una cantidad considerable de estudiantes de la LIE, se eligió la encuesta estructurada, por ser un instrumento de tipo cuantitativo; en consecuencia, pertinente e idóneo para obtener datos de manera rápida y realizar, también así, el concentrado, el análisis y la interpretación de dichos datos.

De la investigación cualitativa se desprende el *método fenomenológico* (Trejo, 2012); que ayudó mediante la realización de entrevistas y observaciones en clases (instrumentos cualitativos); a identificar las percepciones, experiencias y testimonios de algunos estudiantes de la LIE, quienes constantemente usan las TIC para realizar actividades escolares, pero también fuera de la escuela; para socializar, divertirse, descargar material multimedia, entre otros fines. Asimismo, derivado de los resultados de la implementación de instrumentos cualitativos, se generaron algunas categorías, como son: las actividades que se realizan con las TIC, el manejo de las herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes, los fines con qué las utilizan, las competencias académicas que se ponen en práctica con las TIC, solo por mencionar algunas de las más importantes.

Los sujetos de investigación fueron los profesores y estudiantes de sexto y octavo semestre de la LIE del turno matutino y vespertino en la UPN de una ciudad media de Jalisco. En relación con las cantidades que representan la población de estudio, se tiene un total de 14 profesores y 70 estudiantes. Tomando en cuenta lo anterior, se implementó con los estudiantes y profesores una *muestra por conveniencia*, que Battaglia (citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014) resalta la característica principal de ser casos disponibles a los cuales se tiene acceso. Cabe señalar que dicho tipo de muestra se aplicó para determinar la población correspondiente a las tres técnicas de investigación: encuesta, observación y entrevista.

Para la encuesta de opinión sobre el uso de las TIC, se consideró a 64 estudiantes. A su vez, para incrementar la confiabilidad y validez de los resultados, se aplicó la encuesta a catorce profesores que imparten clases en sexto y octavo semestre de la LIE, es decir, al 100%. Por su parte, la guía de entrevista al ser una técnica más exhaustiva que demandó una cantidad considerable de tiempo, solo se aplicó a diez estudiantes de los 70 que conforman la población de estudio. Para la técnica de observación de una clase, se consideró a nueve profesores que dentro de sus planeaciones académicas contemplan el uso de las TIC para la realización de actividades académicas.

Las técnicas que se usaron para la recolección de datos fueron:

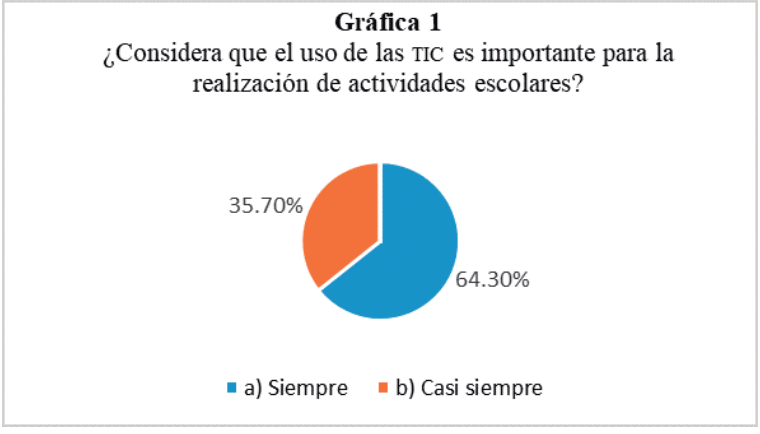
- *Cuestionario sobre el uso de las TIC en estudiantes de la LIE*; se basa en la *Guía para cuestionario o guion. Mis estudiantes y las TIC*. La guía está sustentada por la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa, quienes la diseñaron para el curso "Gestión de páginas *web* educativas" (UAM, 2014). Se aplicó a profesores y estudiantes.
- *Guía de observación a estudiantes sobre el uso académico de las TIC*, que considera cuatro categorías de observación propuestas por Majó y Marqués (2002).
- *Entrevista a estudiantes sobre el manejo de las TIC.* Considera las mismas categorías que la guía de observación.

La observación y la entrevista, por ser técnicas cualitativas, tuvieron en cuenta la *validez de contenido* que se refiere "al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide" (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 201). Implicó el análisis de la información de cada instrumento con las categorías previamente conceptualizadas. El cuestionario para profesores y estudiantes, de tipo *Likert*, estuvo conformado por veinte ítems o preguntas con las siguientes opciones de respuesta: siempre, casi siempre, algunas veces, pocas veces y nunca. Los resultados de los cuestionarios se concentraron y analizaron con el programa *SP versión 22*, que ayudó a generar una base de datos conforme a cada una de las preguntas o *ítems* de los cuestionarios, a obtener el cálculo automático de medidas de tendencia central, tales como media, moda mediana y desviación estándar, y a crear tablas de resultados con las frecuencias relativas y absolutas, así como a determinar el cálculo del *Alfa de Cronbach* para definir el grado de confiabilidad de los cuestionarios aplicados en la investigación. Para facilitar el manejo de los datos de las observaciones y entrevistas, la información relacionada directamente con las categorías de análisis pasó por un proceso de segmentación y codificación (Gil, 1994; Rodríguez, Gil y García, 1999).

Resultados y discusión

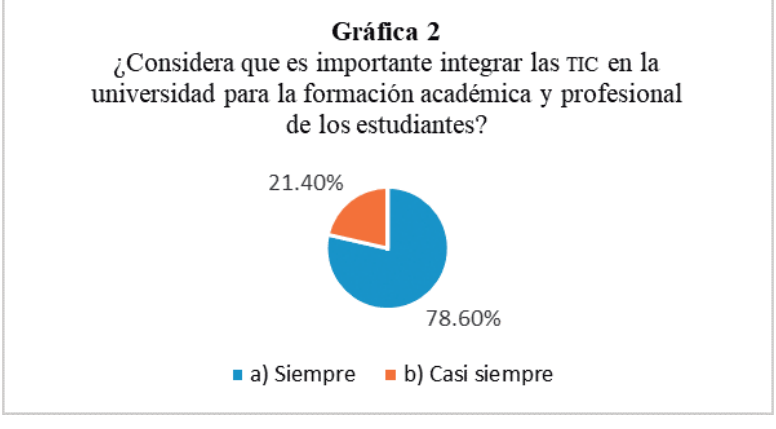
Cuestionario a profesores sobre el uso de las TIC. El análisis de fiabilidad de la encuesta derivó un resultado *Alfa de Cronbach* de 0.729, que se consideró aceptable para continuar con la investigación. En total se generaron veinte gráficas, de las cuales se presentan las que están relacionadas con los objetivos del estudio.

En la gráfica 1 se observa que el 64.30% de los profesores respondió que el uso de las TIC siempre es importante para la realización de actividades escolares, y el 35.70% que casi siempre.



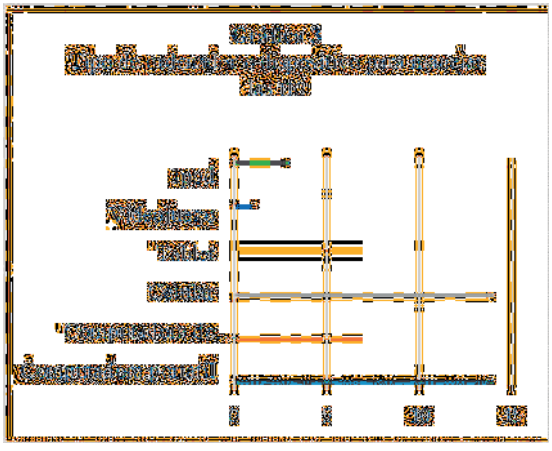
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 2 se observa que, con un porcentaje alto de 78.60%, los profesores respondieron que siempre es importante integrar las TIC para la formación académica y profesional de los estudiantes; muy por debajo está el 21.40% que respondió casi siempre.



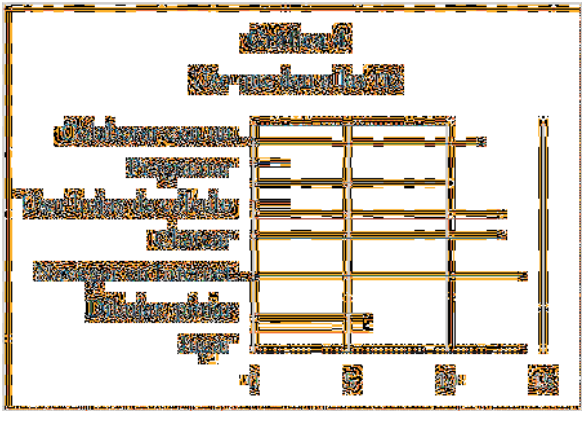
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 3 se observa que 14 profesores en su totalidad respondieron que los estudiantes manejan las TIC como son *software* y aplicaciones con la computadora portátil y el celular.



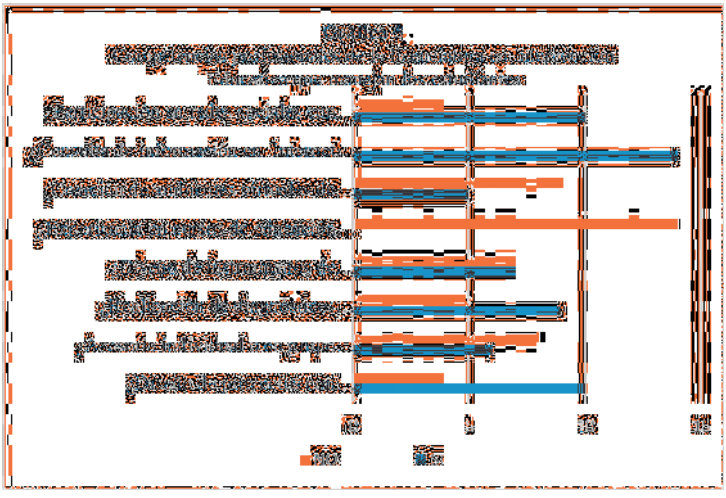
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 4 se observa que la totalidad de los catorce profesores respondió que los usos más comunes de las TIC por parte de los estudiantes son jugar, escribir textos, hacer trabajos y navegar para buscar información en Internet. Le siguen realizar tareas y *chat*ear.



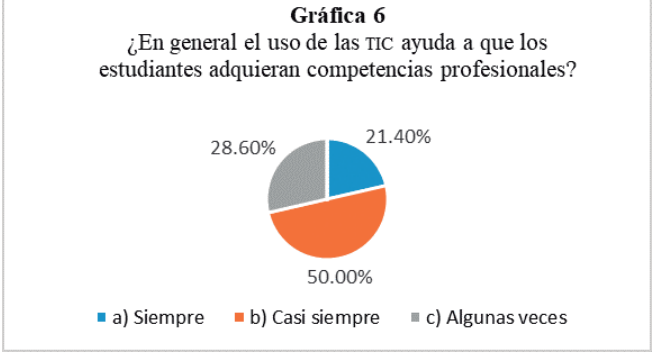
Fuente: Elaboración propia.

En gráfica 5 la totalidad de los catorce profesores respondió que la consulta de información es una competencia profesional que constantemente aplican los estudiantes, le sigue el diseño de proyectos y la participación en redes sociales con fines académicos.



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 6 se observa que la mitad de los profesores, representada por el 50%, respondió que las TIC casi siempre ayudan a que los estudiantes adquieran competencias profesionales; el 28.60% algunas veces, y el 21.40% siempre.

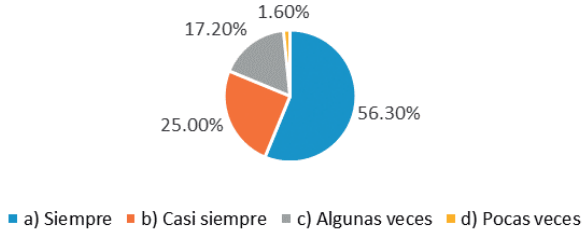


Fuente: Elaboración propia.

Cuestionario a estudiantes sobre el uso de las TIC. El análisis de fiabilidad de la encuesta derivó un resultado *Alfa de Cronbach* de 0.874, el cual se consideró aceptable para continuar con la investigación. Nuevamente se presentan las gráficas relacionadas directamente con los objetivos del estudio.

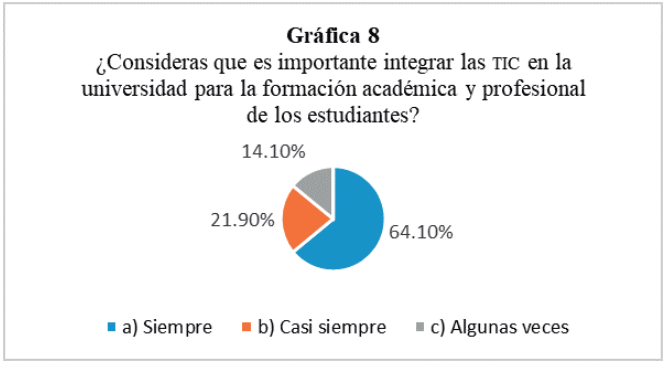
En la gráfica 7 se observa que el 56.30% de los estudiantes respondió que el uso de las TIC siempre es importante para la realización de actividades escolares, el 25% que casi siempre, el 17.20% que algunas veces, y el 1.60% que nunca.

Gráfica 7
¿Consideras que el uso de las TIC es importante para la realización de tareas escolares?



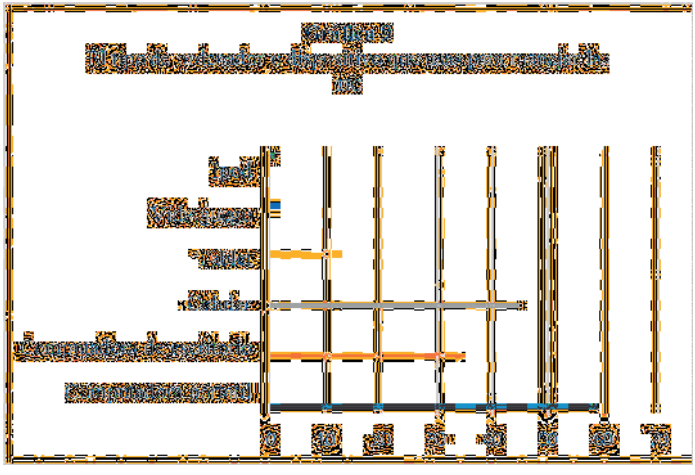
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 8 se observa que el 64.10% de los estudiantes respondió que siempre es importante integrar las TIC para la formación académica y profesional, el 21.90% que casi siempre y el 14.10% que algunas veces.



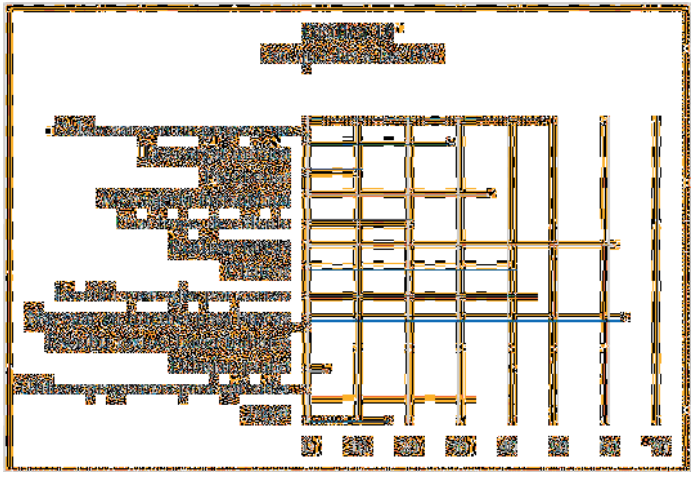
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 9 se observa que las frecuencias dieron como resultado que 59 estudiantes manejan las TIC con la computadora portátil, 45 con celular y 35 con computadora de escritorio.



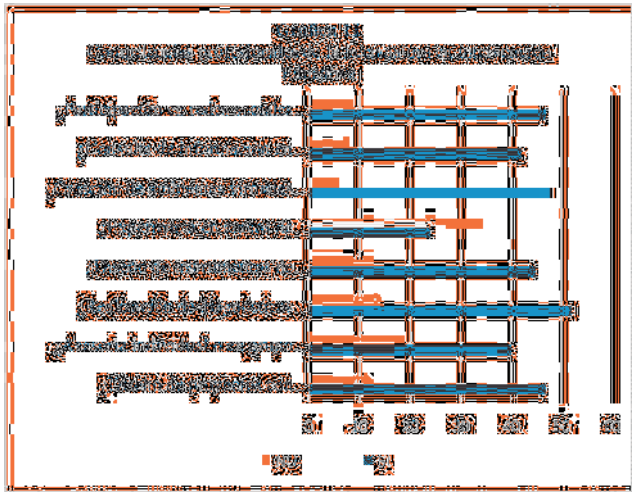
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 10 se observa que existe un empate en las preferencias de 63 estudiantes, escribir textos, hacer trabajos y navegar en Internet para buscar información fueron las frecuencias más altas; las sigue, con 61 estudiantes, realizar tareas.



Fuente: Elaboración propia.

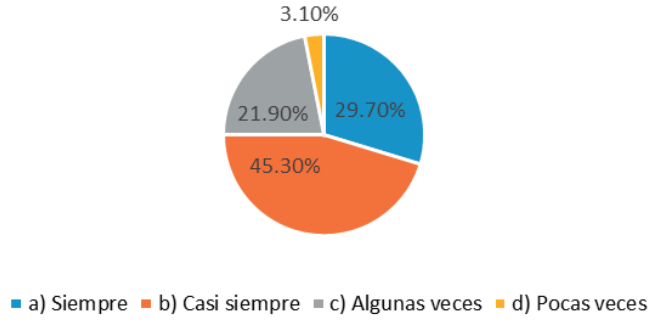
En la gráfica 11, con 52 respuestas de los estudiantes, predomina la realización de diagnósticos mediante la consulta de información; la sigue, con 48, la creación de ambientes de aprendizaje virtuales, y hay un empate con 47 entre el diseño de proyectos y la participación en redes sociales.



Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 12 se observa que el 45.30% de los estudiantes respondió que las TIC ayudan a la adquisición de competencias, el 29.70% que siempre, el 21.90% que algunas veces, y solo el 3.10% que pocas veces.

Gráfica 12
¿En general el uso de las TIC ayuda a la adquisición de competencias académicas y profesionales?



Fuente: Elaboración propia.

Guía de observación a estudiantes sobre el uso académico de las TIC. Se observó la clase de nueve profesores de sexto y octavo semestre de la LIE. Para ello se eligió la observación mediante el *sistema de registro ampliado*, para lo cual se tuvo el apoyo de dos recursos: un formato impreso y una cámara digital. En los registros de la observación se señala la información que formó parte de cada categoría de análisis, así como la conclusión textual de cada profesor observado.

Cada registro incluye lo siguiente: datos de identificación (asignatura, grado, grupo y turno, fecha, tiempo de observación y espacio de la escuela donde se observa), registro de las actividades desarrolladas, observaciones con opiniones del investigador y algunos fundamentos teóricos y, finalmente, la conclusión textual del profesor. Se destaca que aun cuando no se exploten al 100% los programas computacionales que se usan, los estudiantes los requieren constantemente para la realización de tareas académicas; esto quiere decir que son importantes

para su desarrollo profesional. El uso de las TIC dentro y fuera de las aulas proporciona una gran herramienta de trabajo, con el fin de tener nuevas alternativas educativas, lo cual genera un aprendizaje por competencias e integral, además de cambiar la modalidad de la enseñanza tradicionalista que anteriormente se tenía para trabajar en las clases.

Ahora las actividades dentro del salón son más llamativas, innovadoras y a la vanguardia de los tiempos. Las TIC son utilizadas por los estudiantes en dos formas básicas: académicas y con fines de entretenimiento; durante la observación se pudo advertir que, con la presencia del docente, los usos fueron en su mayoría académicos (elaboración de documentos en *Word* y diapositivas de *Power Point*). Sin embargo, existieron casos en que tenían abiertas dos ventanas: en una elaborando el documento académico solicitado, y en la otra conexión a redes sociales electrónicas, con Facebook como el más consultado.

Entrevista a estudiantes sobre el uso de las TIC. En las entrevistas participó un total de diez estudiantes que fueron elegidos al azar, cinco son de sexto y cinco de octavo semestre. Las entrevistas se realizaron los días 7 y 8 de junio de 2015, en diferentes espacios de la unidad UPN 144 de Ciudad Guzmán, en especial en la sala de juntas y en los salones de clases, que se aprovecharon por estar ausentes los estudiantes por el periodo vacacional. Se buscó la mayor privacidad posible para entablar los diálogos en un ambiente de confianza y seguridad. Para presentar los resultados de una manera breve y concisa, se tuvo como referente la propuesta de Vilchez (2007), de considerar categorías, códigos y subcategorías que ayudaron a integrar los datos en una tabla para facilitar su lectura o revisión, así como identificar más fácilmente las respuestas que predominan. Los componentes para el análisis fueron los siguientes:

Tabla 1

Categorías, códigos y subcategorías para el análisis de las entrevistas

Categoría	Código	Subcategoría
TIC que usan los estudiantes en la escuela	TIC	Redes sociales Herramientas en línea para uso académico Dispositivos
Nivel de manejo	ndm	Sobresaliente Adecuado Regular Deficiente
Actividad realizada con TIC	ART	Exposiciones Comunicación en línea Elaboración de documentos Consulta de información en línea
Actitud hacia las TIC	AHT	Favorable Desfavorable Positiva Negativa
TIC y competencias profesionales	TCP	Contribución Competencias profesionales según documento LIE Otras competencias profesionales

Fuente: Elaboración propia.

De manera sintetizada, para las categorías y subcategorías, predominaron las siguientes respuestas:

Tabla 2

Respuestas que predominaron

Categorías	Códigos	Subcategorías	Respuestas
TIC que usan los estudiantes en la escuela	TIC	Redes sociales	*Facebook* y *WhatsApp*
		Herramientas en línea	*Blogs* y plataforma virtual
		Dispositivos	Computadora y celular
		Software	*Word* y *Power Point*

Categorías	Códigos	Subcategorías	Respuestas
Nivel de manejo	ndm	Sobresaliente	Por la formación en el Bachillerato Tecnológico y tener una certificación de *Microsoft*
		Adecuado	Tareas con calidad, se adaptan a las actividades de la escuela
		Regular	Se carece de experiencia, se requiere un curso de capacitación
		Deficiente	No hubo respuestas
Actividad realizada con TIC	ART	Exposiciones	Presentar algún tema
		Comunicación en línea	Publicación en espacios virtuales de evidencias de aprendizaje o fotos, uso de plataforma virtual
		Documentos	Escritos
		Consulta de información en línea	Consulta de documentos, información o bases de datos
Actitud hacia las TIC	AHT	Favorable	Ayuda para la construcción de conocimientos y facilita el trabajo
		Desfavorable	Se abusa de las redes sociales, resistencia a usar las TIC con fines académicos
		Positiva	Ahorro de tiempo, facilidad para realizar tareas, sirve de actualización, favorece el trabajo como interventores
		Negativa	No hubo respuestas
TIC y competencias profesionales	TCP	Contribución	Las TIC sí contribuyen a la adquisición de competencias
		Competencias profesionales de egreso	En la Universidad enseñan a manejar las TIC, es necesario dominar las habilidades tecnológicas y sirven para la asesoría de grupos
		Otras competencias	Creación de *Blogs* y manejo de *Power Point*, además que generan la necesidad por dominar otros idiomas

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados del estudio derivaron la siguiente *discusión*: Los dispositivos más utilizados para manejar las herramientas tecnológicas son la computadora portátil y el teléfono celular (*Smartphone*), los cuales facilitan la realización de actividades académicas. Entre los usos destacan escribir textos, buscar información en Internet, realizar tareas, enviar correos electrónicos y participar en redes sociales (López, 2007, 2008). Así como lo propone Peñalosa (2013), algunas herramientas tecnológicas innovadoras que usan los estudiantes son los *blogs,* la plataforma *Moodle*, el *Publisher* y consultas en bases de datos (*Redalyc, Scielo y Google Académico).* Se identificó que es latente y urgente la necesidad de ofertar programas de capacitación para profesores y estudiantes sobre el manejo de las TIC en educación.

Las herramientas tecnológicas se relacionan directamente con la adquisición de las competencias académicas y profesionales, en especial las que conforman el perfil de egreso del LIE (UPN, 2002). Sobresalen: creación de ambientes virtuales de aprendizaje, diseño de proyectos de intervención, asesoría con individuos y grupos, elaboración de diagnósticos, entre otras. Otras competencias son: trabajo en equipo, la comunicación en redes sociales, la búsqueda de información en Internet y el trabajo en plataforma virtual. Estas competencias corresponden a la propuesta para el manejo de las TIC en educación superior de Majo y Marqués (2002) y Granat (2014). Con la investigación resaltó la tendencia de los estudiantes a usar las redes sociales de *Facebook* y *WhatsApp* (López, 2007; Peñalosa, 2013). Como futuras líneas de investigación se tiene la evaluación de la aplicación de las TIC en el campo docente y el uso de las redes sociales con fines académicos por parte de profesores y estudiantes.

Conclusiones

Los profesores y estudiantes coinciden en que los dispositivos más utilizados para manejar las herramientas tecnológicas son la computa-

dora portátil y el teléfono celular (*Smartphone*). Las respuestas hacia el *Ipod* y el videojuego fueron limitadas, debido a que pocos estudiantes cuentan con dichos dispositivos. A su vez, los profesores consideran que las herramientas tecnológicas facilitan la realización de actividades académicas. Entre los usos académicos sobresalen escribir textos, buscar información en Internet y realizar tareas. Los estudiantes complementan lo anterior proponiendo como tendencias el uso del correo electrónico y las herramientas de comunicación sincrónica, como las redes sociales y los mensajes instantáneos.

Los mismos profesores aceptan que los estudiantes cuentan con competencias informáticas que ayudan a realizar actividades de la escuela; por ejemplo, el manejo de la información, lo cual practican cuando realizan consultas por Internet con fines de elaborar, principalmente, escritos o proyectos de intervención; para el diseño de presentaciones para exponer algún contenido temático de la clase apoyados en elementos multimedia de imágenes, videos y sonidos y, por último, la competencia para el manejo de herramientas de comunicación en línea, para realizar videollamadas, *chat*ear y participar en redes sociales. Asimismo, los estudiantes también señalan las actividades académicas de realizar mapas conceptuales y trabajar en equipo de manera colaborativa.

Los estudiantes consideran que tienen un manejo adecuado de las herramientas tecnológicas, pues forman parte de diferentes ámbitos de su vida cotidiana (social, personal y académico). Se observa que no tienen dificultades para manejarlas; además, cuando se presentan, por lo general los profesores brindan la orientación necesaria para ayudarlos. Además, las herramientas consideradas en las asignaturas son sencillas de manipular, las dificultades se presentan cuando los profesores abren alguna plataforma virtual o cuando trabajan con la hoja de cálculo *Excel.*

Al igual que los profesores, los estudiantes muestran sus reservas para afirmar que se aprende de mejor manera utilizando las TIC. Manifiestan el desconocimiento sobre la aplicación de varias herramientas

a los procesos educativos, además de sus debilidades para manejar herramientas más innovadoras o avanzadas; por ejemplo, para guardar o editar videograbaciones, diseñar páginas *web* o la apertura de *blogs*, entre otras. Los estudiantes afirman que fuera de la escuela se han capacitado para manejar las TIC, aunque dan crédito a algunos profesores que los han apoyado dentro de las clases para asegurar la adquisición de las competencias informáticas.

Con las observaciones se pudo identificar que los estudiantes, por lo general, manejan en clases programas o aplicaciones básicas, sobre todo, el *Microsoft Office* que incluye *Word*, *Power Point* y *Excel*. Entre las herramientas más avanzadas o innovadoras sobresalen el uso de la plataforma *Moodle*, la apertura de *blogs* para publicar producciones académicas, el uso del *Prezi* para el diseño de diapositivas, y el *Publisher*, que usaron para diseñar trípticos. Sin embargo, se notó que falta una capacitación especializada para mejorar su manejo. Con las entrevistas sobresalió la consulta de bases de datos tales como *Redalyc*, *Scielo* y *Google Académico*, las cuales sirven para tener acceso a información confiable y científica derivada de investigaciones formales. Otra de las actividades que llamaron la atención fue el uso de la consulta o navegación por Internet para obtener información sobre *test* psicométricos. La profesora no solo se limitó a inducirlos a llevar a cabo la indagación, sino también los situó en determinados sitios o portales *web* para resolver por sí mismos algunos *test*, lo cual sirvió para practicar y explorar sus potencialidades, en este caso cognitivas.

Profesores y estudiantes coinciden en que las TIC son necesarias para la realización de actividades escolares, incluso las consideran importantes para su formación académica y profesional, sobre la base de las tendencias actuales en el mercado laboral, donde las competencias informáticas y para el dominio de otros idiomas son fundamentales para mostrar un mejor desempeño. En consecuencia, las herramientas tecnológicas se relacionan directamente con la adquisición de las competencias académicas y profesionales, en especial las que conforman el perfil de egreso del LIE. Los profesores priorizan,

en el desarrollo de las competencias de consulta de información en Internet, la participación en redes sociales y el diseño de proyectos con herramientas tecnológicas. Por su parte, los estudiantes destacan las competencias de realización de diagnósticos, la creación de ambientes virtuales de aprendizaje, el diseño de proyectos y la participación en redes sociales.

Los profesores y estudiantes señalaron otras competencias profesionales que son ajenas al perfil de egreso de LIE, pero se desarrollan a diario en las diferentes asignaturas: trabajo en equipo, comunicación en redes sociales, búsqueda de información en Internet y trabajo en plataforma virtual. También las redes sociales como *Facebook* y *WhatsApp* son del agrado de los miembros de la comunidad educativa. En una de las clases observadas, el profesor dio la indicación de consultar información por Internet, en un primer momento con el teléfono celular. Después les indicó que la compartieran vía *Facebook* con otros compañeros para recibir retroalimentaciones o comentarios.

Uno de los hallazgos más importantes y significativos fue que los profesores tienen una percepción favorable y positiva respecto de las TIC. Tal como se señaló en párrafos anteriores, las consideran fundamentales para la realización de actividades académicas, para la formación profesional y académica de los estudiantes y, además, para la adquisición de competencias académicas y aprendizajes en las asignaturas. Aceptan que falta conocerlas con más profundidad y, sobre todo, tener una capacitación especializada para considerarlas formalmente dentro de sus planeaciones académicas.

En relación con el constructivismo, queda claro que si los procesos educativos de la LIE se enmarcan en ese enfoque pedagógico, sobre la base del trabajo en modelos centrados en el aprendizaje de los estudiantes, promover el trabajo colaborativo y la autogestión de aprendizajes, y la formación en diferentes áreas del conocimiento, como las ciencias sociales, la intervención educativa y las líneas especializantes (orientación educacional o educación inicial).

Las TIC tienen un lugar esencial e importante dentro del constructivismo que se desarrolla en la LIE; de hecho, desde el "Documento Rector de la LIE" (UPN, 2002) se consideran como herramientas esenciales para el logro de las competencias profesionales del perfil de egreso. En dicho documento se proponen actividades sencillas; por ejemplo, consultar información en Internet, diseñar diapositivas o realizar escritos académicos. Sin embargo, en la actualidad los estudiantes han estado utilizando las TIC para crear ambientes virtuales de aprendizaje, grabar entrevistas en video y participar en videollamadas, entre otras.

Con los resultados de la investigación se comprobaron las aportaciones teóricas que relacionan el uso de las TIC con la adquisición de competencias profesionales. Se destacan los siguientes autores: López (2008) afirma que las nuevas tecnologías ayudan al desarrollo del pensamiento hipotético, las facultades de observación y de investigación, la imaginación, la capacidad de memorizar entre otras habilidades intelectuales. Granat y Sepúlveda (2014) señalan las TIC, el diseño instruccional y la tecnología educativa como competencias necesarias para la educación a distancia.

Bibliografía

Alás, A.; Bartolomé, A.; Bautista, F.; Cabanellas, I.; Contín, S.; Esteve, J.; Grané, M.; Izquierdo, M.; Perpiñán, A.; Prats, A. y N. Sanmartí (2002), *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*, España, Graó.

Araya, F.; Hoffman, A. y A. Olivares (2015), *Aprendizaje significativo por recepción: su impacto en la gestión pedagógica*, Chile. Disponible en: http://signiausbel.Blogspot.mx/.

Argudín, M. y Argudín, Y. (2007), "Constructivismo", en *Procesos docentes I, II, III*, Posgrado en Historiografía / UAM-A, México. Disponible en: http://hadoc.azc.uam.mx/enfoques/constructivismo.htm.

Ausubel, D. (1983), *Teoría del aprendizaje significativo*, Psicología educativa y la labor docente. Disponible en: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf.

Cebrián de la Serna, M. *et al*. (Coord.) (2009), *El impacto de las TIC en los centros educativos. Ejemplos de buenas prácticas*, España, Síntesis.

Creswell, J. W. (2009), "El procedimiento cualitativo", en *Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*, Sarge, Argentina, pp. 143-171. Disponible en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ginfestad/biblio/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit(...).pdf.

Gil, J. (1994), *Análisis de datos cualitativos*, cap. III Barcelona, PPU.

Granat, M. y G. Sepúlveda (Coord.) (2014), *Comunicación: Las TIC y las nuevas sociedades*, Universidad Autónoma de Nueva León, México, Fontamara.

Hernández, R.; Fernández, C. y P. Baptista (2010), *Metodología de la investigación*, 5ª ed., México, McGraw Hill. Disponible en: http://es.slideshare.net/Igneigna/metodologia-de-la-investigacion-5ta-edicion-de-hernndez-sampieri.

———,———,——— (2014), *Metodología de la investigación,* 6ª ed., México, McGraw Hill.

Hernández, S. (2008), "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje", "Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento", vol. 5, núm. 2, España, Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en: http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf.

Ivic, I. (1999), "Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934)", *Revista Trimestral de Educación Comparada*, París, UNESCO, vol. XXIV, núm. 3 y 4.

López, M. (2007), "Uso de las TIC en la educación superior de México. Un estudio de caso", *Apertura*, núm. 4, Sistema de Universidad Virtual de la Universidad de Guadalajara, México. Disponible en: http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura4/article/view/94/105.

——— (2008), "Incorporación de las tecnologías de información y comunicación en la educación media superior de Zapotlán el Grande", en *El sur de Jalisco de cara al siglo XXI*, cap. 6.

Majó, I. y P. Marqués (2002), *La revolución educativa en la era de Internet,* España, Ciss Praxis.

Mazarío, T. y T. Mazarío (2003), *Monografía. El constructivismo: Paradigma de la escuela contemporánea*, Universidad de Matanzas "Camilo Cienfue-

gos", Cuba. Disponible en: http://monografias.umcc.cu/monos/2003/Mono24.pdf.

Payer, M. (2013), *Teoría del constructivismo social de Lev Vigotsky en comparación con la teoría de Jean Piaget*, programa Globalización, Conocimiento y Desarrollo desde la Perspectiva Mexicana (PROGLOCODE), México, UNAM. Disponible en: http://www.proglocode.unam.mx/system/files/TEORIA%20DEL%20CONSTRUCTIVISMO%20SOCIAL%20DE%20LEV%20VIGOTSKY%20EN%20COMPARACI%C3%93N%20CON%20LA%20TEORIA%20JEAN%20PIAGET.pdf.

Peñalosa, C. (2013), *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica,* México, Pearson.

Perrenoud, P. (2013), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México. Disponible en: https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf.

Podolsky, R. (2013), "La era digital y su impacto en el sector educativo", en *AZ Revista de Educación y Cultura*, México, año 5, núm. 71, pp. 16-19.

Rocha, Z. y D. Pérez (2013), "Acceso y uso de las TIC en la UNAM", en *AZ Revista de Educación y Cultura,* México, año 5, núm. 69, pp. 22-27.

Rodríguez, G.; Gil, J. y E. García (1999), *Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos*, Aljibe.

Rodríguez, R. (2004) "Reseña de *Enseñanza y aprendizaje de las competencias clave*, de Andrew Gonczi", *Investigación en Salud*, vol. VI, núm. 1, abril, p. 52, Centro Universitario de Ciencias de la Salud Guadalajara, México.

Serrano, J. y R. Pons (2011), *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*, REDIE [en línea], vol. 13, núm. 1, pp. 1-27.

Trejo, F. (2012), "Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería", *Medigraphic*, México, vol. II, núm. 2, pp. 98-101. Disponible en: http://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf.

Universidad Autónoma Metropolitana (2014), *Guía para cuestionario o guion. Mis estudiantes y las TIC*, unidad 1 Mi plan, Impacto de las TIC en la educación, Gestión de páginas *web* educativas, Unidad Iztapalapa, México. Disponible en: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/virtuami/file/int/miplan_impacto_actv_guiacuestionario.pdf.

Universidad Pedagógica Nacional (2002), *Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las unidades* UPN. *Licenciatura en Intervención Educativa,* México. Disponible en: http://www.lie.upn.mx.

Vilchez, N. (2007), *Enseñanza de la geometría con la utilización de recursos multimedia. Aplicación a la primera etapa de educación básica*, Universitat Romira I Vigili. Disponible en: http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/8928/914parteCAP6DesInv3.pdf?sequence=16.

Capacitación a docentes de educación preescolar en la planificación de ambientes creativos para sus alumnos

María Margarita Ochoa Espinosa[1]

Resumen

Las características de la sociedad actual requieren el desarrollo de las facultades creativas de la persona para que pueda responder a los rápidos requerimientos y a las continuas demandas de su mundo cambiante. Para lograr esto, los programas educativos en los primeros grados de la educación básica deben buscar desarrollar la creatividad del estudiante, por ser esta edad la más adecuada para potencializar tales habilidades, pero muchas veces el docente desconoce cómo propiciar un ambiente creativo en sus planes de estudio.

El objetivo de esta investigación es especificar los lineamientos generales para desarrollar los cursos de capacitación para que los docentes de preescolar puedan planear actividades que promuevan ambientes creativos para sus alumnos.

El método de la investigación se apoya en el paradigma interpretativo, con metodología cualitativa que comprende la realidad y las perspectivas de los maestros desde su contexto, con sus reflexiones y vivencias. Las técnicas utilizadas son el diario de vida, el cuestionario de identificación de factores que desarrollan ambientes creativos y la rúbrica de evaluación. Además, la bitácora de la investigadora, los trabajos y las fotografías tomadas durante el taller.

1 Egresada del doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara. Dirección electrónica: Margat20@hotmail.com.

La investigación fue realizada durante cinco sesiones en un jardín de niños de la ciudad de Mérida Yucatán, México, con la participación de once maestras.

El taller se realiza bajo una metodología vivencial, reflexiva y lúdica con desarrollo de proyectos, donde los resultados obtenidos de su aplicación llevan a identificar las siguientes categorías: metodología, correspondencia con los objetivos y aplicación con los alumnos.

Concluyendo, esta investigación permite conocer cuáles son los lineamientos esenciales que debe tener un taller de capacitación para desarrollar ambientes creativos, y que los docentes que participen en él puedan poner en práctica fácilmente, en su labor cotidiana, acciones que permitan un acercamiento a la experiencia y al desarrollo de la propia creatividad, dándole nuevo sentido a su trabajo.

Palabras clave: creatividad, ambiente creativo, capacitación a docentes, educación preescolar

Introducción

Las características de nuestra sociedad, globalizada, tecnificada y con constantes cambios, exigen que las personas tengan desarrolladas las habilidades creadoras, que sepan solucionar los problemas y adaptarse a las condiciones a que se enfrenten, y con pensamiento de análisis crítico busquen de forma constante mejorar las condiciones de su medio. Estas habilidades creadoras se deben ejercitar y desarrollar desde los primeros años de vida, para lo cual se necesita que, en la escuela, los docentes sepan cómo ejercitarlas y cuidarlas dentro de todos los programas. El problema que se presenta es que en la actualidad no se han dado las herramientas necesarias dentro de los planes de estudio de la docencia para que los maestros sepan cómo ejercitar el potencial creador de sus alumnos.

Ante este panorama, el presente trabajo pretende identificar los lineamientos generales para desarrollar un curso de capacitación para que los docentes de preescolar puedan planear actividades que promuevan ambientes creativos para sus alumnos; ello es un fundamento

del para qué y el cómo brindar capacitación a los docentes para que sepan cómo desarrollar un ambiente creativo, cómo se conforma, qué se necesita cuidar y ejercitar más, para qué, y desde diferentes características de ubicación, con los materiales con que se cuente, y a partir de las diferentes características del alumnado. Para tal efecto, se propone que la capacitación que se lleve a cabo siga una metodología vivencial, reflexiva y lúdica para que, desde el reconocimiento de la experiencia, de lo que se siente, el maestro pueda valorar lo que es la creatividad y su importancia, y sea él quien quiera desarrollarla en sus estudiantes.

Antecedentes del problema

El estilo de vida actual, el volumen de información disponible, la premura de resultados y respuestas, el alto grado de competencia hacen que la sociedad busque y valore a las personas creativas. Sus dotes y características afloran cuando utilizan todo su potencial y cualidades, se motivan e involucran en sus tareas, se adaptan a las circunstancias, y dan resultados novedosos a los problemas que enfrentan.

Esta capacidad creativa se encuentra en todos los seres humanos, y se enseña y se aprende a lo largo de la vida (Burgos, 2007). Se desarrolla de forma paulatina, como el resto de los procesos y capacidades mentales, y se manifiesta utilizando una combinación de estos según las necesidades que el medio solicite (García, 2000). "Pero ni la sociedad ni la educación preparan al individuo para que tenga ideas propias; por el contrario, han tratado de que el sujeto se conforme a ciertos modelos ridiculizando la expresión del potencial creativo" (Torrence citado por Sefchovich y Waisburd, 2007, p. 35). Las técnicas educativas que siguen con los sistemas tradicionales del siglo XVII no propician el desarrollo de la creatividad; se caracterizan por tres aspectos: magistrocentrismo, el maestro es el centro del conocimiento; enciclopedismo, la clase está organizada ordenada y programada; verbalismo y pasividad, el método

es el mismo para todos, se repasa lo que el maestro enseña (Gálvez y Carrión, s/f).

En nuestro país, como podemos comprobar:

> La mayoría de los procesos formativos de los alumnos se siguen realizando en condiciones muy parecidas a las que han prevalecido en las generaciones precedentes: clases expositivas, exámenes que privilegian la memoria y la algoritmia, cursos en los que se aprende viendo, oyendo y reproduciendo lo que dice el profesor (Narro y Moctezuma, 2012, p. 36).

Este método educativo tradicional no ayuda a promover el aprendizaje individualizado, minimiza el potencial personal y limita el conocimiento del alumno a los recursos del maestro. Como señala el doctor Duarte (2004), la creatividad que se desarrolla en los primeros años de la educación poco a poco se va disminuyendo hasta casi desaparecer en la universidad. Este problema es reconocido también por el gobierno de México cuando muestra los fuertes rezagos para generar y aplicar conocimientos, lo que se justifica por la poca inversión en los sectores de ciencia y tecnología, pero también es debido "a un sistema educativo rígido que no promueve la innovación" (SEP, 2013, p. 32).

En este contexto, un estudio realizado por la UNAM para la búsqueda de una reforma del sistema educativo nacional indica que existe una gran diferencia entre el aprendizaje que obtiene el alumno en la escuela y los datos exigidos y actualizados del medio laboral en nuestro país (Narro y Moctezuma, 2012).

Situación problema

Considerando que la habilidad creadora la poseen todas las personas, y que se debe ejercitar primordialmente desde los primeros años de vida, dada la importancia de los procesos psicológicos implicados en el proceso creativo durante los primeros años del niño, pues las cuali-

dades creadoras se desarrollan naturalmente en la infancia y necesitan fomentarse durante el transcurso de la vida, pues estas cualidades fomentan los aprendizajes significativos. El punto de vista de Mitjans (1991) es que se debe dar mayor énfasis al desarrollo de estos procesos y desarrollar habilidades en el docente de preescolar mediante una capacitación para que pueda utilizar la creatividad en todas las materias.

Otra situación que hay que tomar en cuenta es el rígido método tradicional de educación, que no promueve la innovación y no ayuda a promover el aprendizaje individualizado, por minimizar el potencial personal y limitar el conocimiento del alumno a los recursos del maestro (Gálvez y Carrión, s/f; Narro y Moctezuma, 2012; SEP, 2013).

El problema se presenta porque, a pesar de ser ya conocidas y valoradas las cualidades creativas dentro de la sociedad y las organizaciones, los planes y programas institucionales en educación no han dado las herramientas suficientes, ni los lineamientos generales dentro de cursos de capacitación, para que los docentes puedan desarrollar las habilidades creativas de sus alumnos dentro de sus clases. No existe un curso dentro de los planes de estudio de las instituciones que imparten las licenciaturas en educación que concientice y capacite a los maestros para poner los medios en el desarrollo de estas destrezas. De esta manera, la creatividad solo se promueve en las áreas artísticas de los cursos, y únicamente si el maestro se interesa y quiere investigar de manera personal este tema puede consultar la bibliografía especializada.

Problema de investigación

Para abordar este problema desde una metodología cualitativa, se formuló una pregunta investigativa donde se plantea cuáles serían los puntos centrales para dar a conocer al maestro de los primeros grados de educación básica, la forma cómo desarrollar un ambiente creativo en su aula.

Pregunta de investigación

¿Cuáles son los lineamientos generales para desarrollar un curso de capacitación para que los docentes de preescolar puedan planear actividades que promuevan ambientes creativos para sus alumnos?

Objetivo de la investigación

Objetivo general
Especificar los lineamientos generales para desarrollar los cursos de capacitación para que los docentes de preescolar puedan planear actividades que promuevan ambientes creativos para sus alumnos.

Objetivos específicos

- Identificar los factores que fomentan los ambientes creativos, las actividades que estimulen estos factores y los lineamientos generales que debe tener un curso de capacitación para desarrollar estos ambientes.
- Elaborar el programa de capacitación con los lineamientos generales para que los docentes puedan reflexionar y vivir actividades para elaborar programas que desarrollen ambientes creativos en sus salones de clase, con el objeto de verificar su pertinencia.
- Implementar el taller de capacitación para que el docente planee actividades que promuevan ambientes creativos para sus alumnos, para verificar la eficacia de los lineamientos generales.

Metodología cualitativa
La investigación está apoyada en el paradigma interpretativo (Vasilachis, 2006); este acercamiento se da de forma activa, por la importancia de la actividad de la persona, y constructiva al sujeto, por ser este quien da significado al contexto y a la realidad a partir de su interpretación (Yuni y Urbano, 2005).

Enfoque metodológico

Los pasos que se desarrollan para contestar la pregunta de esta investigación son guiados por el método cualitativo, que se construye a partir de los atributos del objeto, en una comprensión y una interpretación donde se aplican vivencias y experiencias y que continúa con el entendimiento (Hernández *et al.,* 2010).

Diseño investigativo

El diseño de la investigación se desarrolla partiendo de la pregunta del trabajo investigativo, cuyo objetivo general propone especificar los lineamientos generales para desarrollar los cursos de capacitación para que los docentes de preescolar puedan planear actividades que promuevan ambientes creativos; de esta manera, los objetivos específicos buscan en un primer momento identificar cuáles son los factores que fomentan los ambientes creativos, las actividades que desarrollen estos factores y los lineamientos generales que debe tener un curso de capacitación para desarrollar estos medios.

En un segundo momento se elabora el programa de capacitación con los lineamientos generales, para que los docentes reflexionen y vivan actividades para poder, así, elaborar programas que desarrollen los ambientes creativos en sus salones de clase. Para cumplir el tercer objetivo se implementa el curso de capacitación para verificar la pertinencia de los lineamientos.

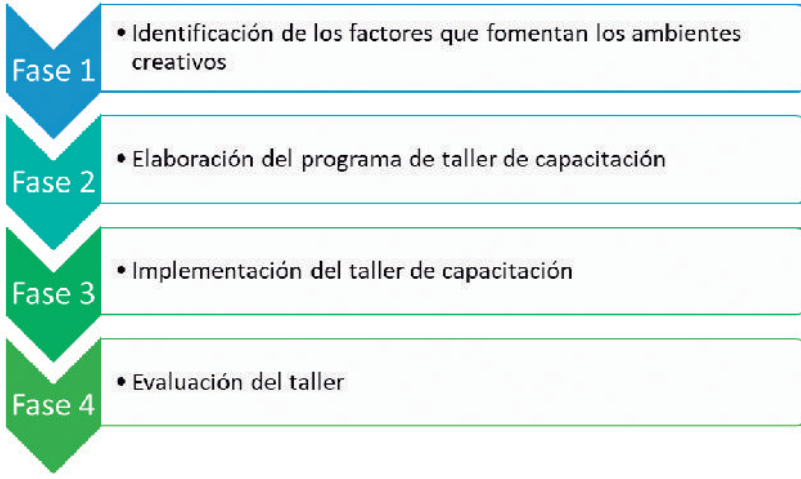


Figura 1. Fases del proceso de investigación.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas que se aplican en la implementación del taller son el diario de vida, el cuestionario de identificación de factores que desarrollan ambientes creativos, y la rúbrica de evaluación. Asimismo, una fuente importante de datos son las planeaciones finales de las participantes, la bitácora de la investigadora, los trabajos realizados en el taller y las fotografías, para lo cual se obtuvieron los permisos para su publicación (González, 2002),

Fase 1. Identificación de factores que fomentan los ambientes creativos
Así como existe gran variedad de definiciones de lo que es creatividad, según su perspectiva, de igual forma pueden existir diferentes concepciones por los estudiosos de los factores que estimulan los ambientes creativos, por lo que los factores a incluir son: la motivación intrínseca, la autoestima, la postura activa, la flexibilidad, la fluidez, la observación, la originalidad, la elaboración, la persistencia, la apertura a la experiencia y el planteamiento de metas y proyectos.

La participación de los factores que desarrollan la creatividad se puede explicar con la siguiente imagen: el niño, con sus características físicas y psicológicas particulares tiene unas áreas determinadas donde le es más fácil desarrollar su potencial creativo, es parte de él. La curiosidad innata lo llevará a buscar caminos y desarrollar su motivación intrínseca en la búsqueda de satisfactores. Mientras que su autoestima lo mantendrá firme en sus objetivos y deseos, los otros factores serán elementos que se adquirirán sobre la base de ejercicio y enseñanza, que, de cierta forma, caen en un segundo plano, mientras que los tres primeros autoestima, motivación intrínseca y actitud activa son indispensables para el desarrollo creador.

Figura 2. ¿Dónde está la creatividad?

Fase 2. Elaboración del programa de capacitación

La elaboración del programa de capacitación se divide en dos secciones.

Introducción al taller

Explicación del taller, información introductoria y solicitud de planeación de una clase ya realizada. El primer día de contacto con los participantes se hará la introducción motivacional reflexiva al curso, incluyendo los objetivos y beneficios, utilizando el cuento y las actividades de "La creatividad de Mary", para promover una actitud activa en los participantes, haciendo énfasis en la metodología vivencial-lúdico-reflexiva.

La segunda sección es propiamente el desarrollo de los cinco días de labores.

Fase 3. Implementación del taller: Planear para crear

El taller se realizó en un jardín de niños de Mérida, Yucatán, durante el mes de junio del 2017; la descripción abarca el contacto con la institución, el primer día de contacto con las participantes, y cada una de las sesiones.

El nivel socioeconómico del alumnado es de clase media. Da servicio en el área de maternal, preescolar y estancia. Cuenta con tres grupos de maternal y tres de jardín de niños, con una población total de 90 alumnos. El número de niños por grupo va de seis a diecisiete por aula.

El número de profesoras participantes en el taller es de diez maestras; de ellas, seis titulares, dos sombritas (encargadas del cuidado de niños con capacidades especiales) y dos auxiliares que imparten clase de inglés y computación, respectivamente.

Fase 4. Evaluación del taller

La implementación del taller se realiza en dos secciones; en la primera se exponen los resultados e interpretación de las sesiones del taller; en la segunda se presentan los resultados e interpretación del cuestionario-rúbrica, que sirven para verificar la efectividad del taller, de acuerdo con el aprendizaje que obtuvieron las participantes en lo relativo a plantear actividades que promuevan ambientes creativos para sus alumnos, contrastándolo con sus planeaciones finales.

De esta manera, en la primera sección, la organización de los datos se realiza por medio de la trascripción a textos, datos de observación de la investigadora en la bitácora y fotografías de la sesión, para codificarlos generando niveles de significado y categorías, y en un segundo momento para identificar temas y teorías. Este análisis se realiza con los resultados del diario de vida, día por día, observando los comentarios de las participantes con respecto a las actividades; es decir, sus vivencias y los puntos que valoraron de acuerdo con su realidad, teniendo una comprensión de la realidad y sentido que las maestras le dieron al taller, su importancia en su contexto y la eficacia a partir de la interpretación.

La información del diario de vida que se va clasificando se junta con la bitácora de hechos, en la que se anotan los acontecimientos más relevantes de la sesión, diferenciando la reseña y sus reflexiones. También con las fotografías y los trabajos realizados, por ser un referente de lo que se vivió, y de su contexto, para realizar una contrastación basada en los objetivos de cada día y sus actividades para responder a la pregunta acerca de cuáles son los lineamientos generales para desarrollar un curso de capacitación para que los docentes de preescolar puedan planear actividades que promuevan ambientes creativos para sus alumnos.

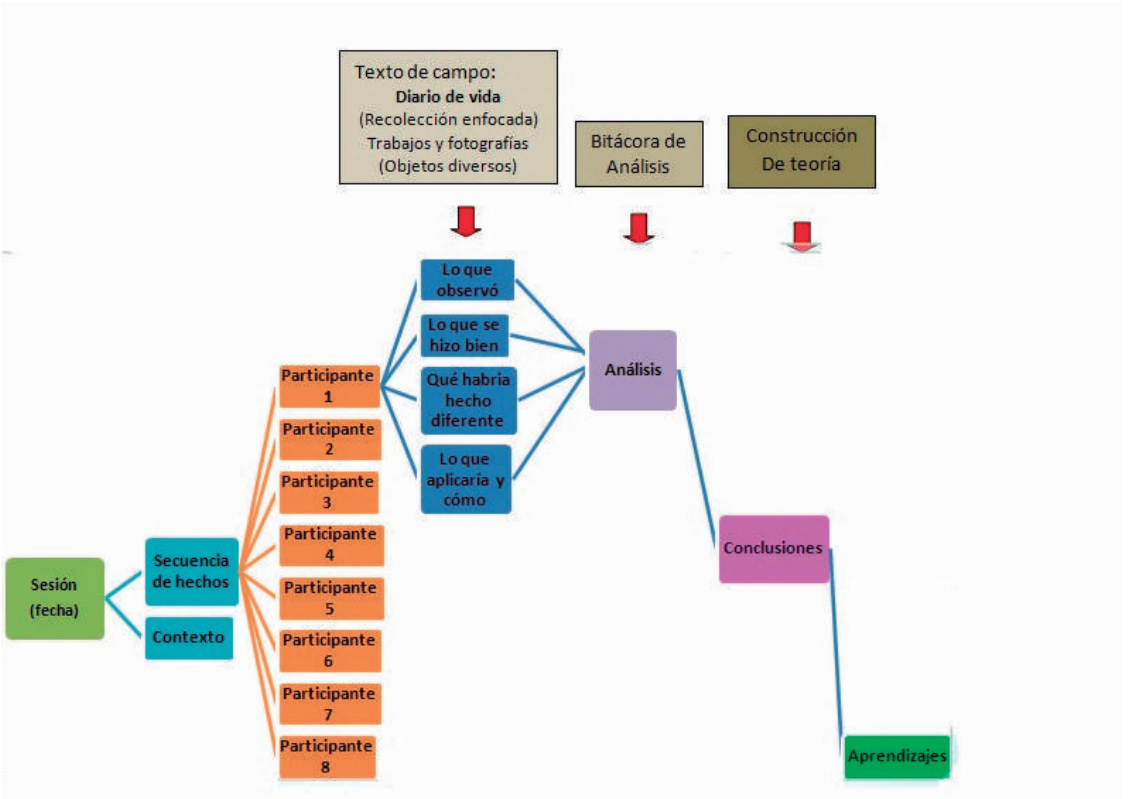


Figura 3. Proceso de información del diario de vida, bitácora, fotografías y trabajos por sesión.

En la segunda parte se hace la revisión de las planeaciones y el análisis de los cuestionarios con la rúbrica de ubicación de factores en la planeación del docente. Este análisis sirve, como se dijo, para la evaluación del taller como instrumento para facilitar el conocimiento, para corroborar que las maestras sepan planear actividades que promuevan los ambientes creativos.

Resultados del taller

Instrumento del diario de vida, contrastado con la bitácora de la investigadora y las fotografías. El primer paso fue escribir fielmente la información escrita por las docentes en la herramienta por cada sesión en una tabla donde se especifica el número del participante y la pregunta del instrumento

Las respuestas obtenidas de los participantes en cada cuestionario se compara con los objetivos propuestos de cada día, lo que permite identificar las categorías o unidades.

Las categorías seleccionadas son:

- Metodología. Información concerniente a las apreciaciones de las docentes acerca del taller, en cuanto a la organización, la conducción y lo que se propició en ellas. También los aspectos relevantes registrados acerca de la modalidad del taller como vivencial, reflexivo y lúdico.
- Correspondencia con el objetivo. Esta categoría refleja lo que registraron acerca de sus vivencias personales respecto del logro del objetivo de la sesión.
- Aplicación con sus alumnos. Lo que expresaron acerca de la aplicación con sus alumnos.

El objeto de este proceso es determinar la importancia de la vivencia que dio el docente a las actividades de cada sesión, su relación con el objetivo y con la información que se buscaba dar, identificando las

reflexiones y la practicidad que ve el maestro en su aplicación en su salón de clases.

De esta manera, esta información sirve para analizar la relación entre los resultados obtenidos con la rúbrica del cuestionario de la planeación del docente participante, las planeaciones mismas, los objetivos de cada una de las sesiones de cada taller, la bitácora del investigador, las fotografías y los trabajos y contrastarla con la teoría.

Interpretación de los resultados de la capacitación

Tomando en cuenta que este taller fue planeado con una metodología vivencial, reflexiva y lúdica, las docentes encontraron en el sistema vivencial un proceso que los ayuda a construir su propio conocimiento, con su propio estilo, capacidad y competencias, porque, como dicen Paz y Gámez (2010), la vivencia es una experiencia que da sentido y forma a la conciencia del participante.

En el taller, las participantes se involucraron activamente con la información y el conocimiento, al probar, experimentar, reflexionar y analizar las actividades según sus contextos y experiencias (AIAE, 2015). Y la reflexión ayudó a las maestras a contrastar la experiencia con sus necesidades y recursos, integrando lo cognitivo con lo afectivo y desarrollando nuevas fuentes de motivación (Paz y Gámez, 2010).

Es importante señalar también que la percepción de las vivencias de la persona depende de los estímulos físicos y de su selección u organización, y esta última es la forma en que las nuevas experiencias se registraran sobre la base de los eventos anteriores, su historia y su relación con su grupo social. Durante el taller, estas percepciones se pudieron observar en los comentarios de las docentes cuando observaron y expresaron que "todo estuvo muy bien planeado, materiales listos y las actividades muy entretenidas", "un ambiente agradable a la vista y lleno de confianza, empatía y dinamismo…", o "un entorno diferente y divertido, cómo los factores del aula pueden influir para que una actividad se desarrolle con éxito a pesar de factores individuales".

Coincidiendo con las afirmaciones de Candelo Ortiz y Unger (2003) y Robinson y Aronica (2015), cada docente manifestaba su estilo de aprendizaje, y por tanto la forma personal de generar su conocimiento.

Otra de las características del taller es el uso de los sistemas lúdicos, los cuales, con el análisis de las características que nombran las docentes, son observados dentro de las actividades; esto es, cuando identifican a estas como dinámicas divertidas, entretenidas, diferentes, nuevas, experienciales, interesantes, simples y variadas. De esta manera, la metodología lúdica dentro de las actividades de la capacitación permite que la participante sea más creativa, porque el juego estimula su curiosidad, imaginación, fantasía, flexibilidad, se arriesga y busca soluciones, se divierte libremente, con una actitud activa hacia la acción, logra retos, aumenta su autoestima al descubrir sus capacidades en relación con su grupo, adquiere aprendizajes de forma más profunda y significativa, desarrolla su propia reflexión, por el interés que estimula su participación (Betancourt y Valadez, 2009; Galvis, 2007; Robinson y Aronica, 2015).

Otro elemento que promueven las vivencias con los juegos es la emoción. La emoción dentro de las actividades logra la adquisición del aprendizaje; es decir, los gestos faciales, corporales y el contexto cumplen una función importante, porque el ámbito social ayuda al interés de los nuevos conocimientos. De esta manera podemos decir que, para iniciar la adquisición de un nuevo aprendizaje, es necesario primero desarrollar una percepción positiva, emotiva, que logre captar la atención y que dé pie a vivencias significativas y se logre una nueva organización conceptual (Iglesias, 2013). Estas emociones positivas permiten a las maestras tener confianza y seguridad en sí mismas. La confianza permite que la persona lleve a cabo proyectos, asuma riesgos y metas y active su potencial creador, no solo para cubrir sus propias necesidades sino también para los requerimientos que tenga dentro de su grupo social. Por esto es importante que los miembros de un grupo gocen de un ambiente de relaciones sociales saludables, que se les fomente la confianza para participar, dialogar, expresarse y que, a

la vez, se les incite a exponer sus capacidades sin ser blanco de críticas, para que de esta forma puedan desarrollar, a su tiempo y a su modo, su creatividad. En este contexto, las docentes reconocieron la importancia que tiene la relación social en el desempeño y el estado anímico, esta relación que les permite sentirse valoradas y reconocidas (Betancourt y Valadez, 2009; Catmull, 2014; González, 2007; Torre, 2006).

Los comentarios realizados por las docentes sobre la base del cumplimiento de los objetivos se realizan básicamente según la sesión y las metas propias de cada día; es decir, las maestras observaron la importancia de reconocer la diversidad, las diferencias, las cualidades, el desarrollo de la tolerancia y la empatía. Los expertos que han estudiado a personas con alto nivel de creatividad han registrado que todos tenemos diferentes procesos de pensamiento, diferentes características personales, distintos tipos de inteligencias con aptitudes y debilidades únicas; esta riqueza en la diversidad ha permitido los diferentes logros en la cultura del ser humano (Csíkszentmihályi, 1998; Gardner, 2011; Mitjans, 1991; Robinson y Aronica, 2015). Por eso es muy importante que las maestras tomen conciencia de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje que tienen sus alumnos, para que sean ellas las primeras en identificar la forma de aprender de los niños y, mediante diferentes herramientas y técnicas, sean las facilitadoras del conocimiento, respetando el propio tiempo para pensar o crear su espacio hacia el desarrollo de su potencial (Betancourt y Valadez, 2009; Thorne, 2008).

En la segunda sesión también se identificó la importancia de la motivación intrínseca y la autoestima en el logro de objetivos y metas, así como la importancia de la sociedad en el desarrollo de la valía de la persona. La motivación es el proceso para lograr un objetivo, para satisfacer una necesidad (Palmero *et al*., 2002), y para los estudiosos de la creatividad es el factor más importante para iniciar el proceso creativo (Amabile, 2012; Blumen, 2008; Bono, 1997; Catmull, 2014; Csíkszentmihályi, 1998; Iglesias, 2013; Mitjans, 1991; Romo 2009). La motivación es la que señala la acción que realizar, marcando la diferencia entre lo que se puede hacer y lo que se logra hacer, es la que marca y organiza los

procesos mentales para lograr el objetivo. Según Amabile (citada en Romo, 2009), la creatividad se fomenta cuando las personas están motivadas por el placer, la satisfacción y el desafío del trabajo por sí mismo, con toda la disponibilidad de asumir riesgos para llegar al objetivo; es decir, teniendo una motivación intrínseca. Es de suma importancia que las docentes conozcan la importancia de la motivación intrínseca, porque esta motivación se forma en la historia personal de la persona, desde niños, de forma lúdica, con actividades autónomas (Amabile, 2012; Palmero *et al*. 2002; Romo, 2009). Por otra parte, la autoestima es también otro factor muy importante en el desarrollo creativo, porque la confianza permite desarrollar los cambios necesarios para crear. Las críticas que recibe una persona llegan a afectar su valoración personal y suelen ser la causa de que rinda por debajo de su capacidad (Thorne, 2008; Velásquez, *et al*. 2010). Por esto los elementos afectivos que fortalecen la autoestima de la persona, emitidos por la familia, la escuela y la sociedad en general, influyen de forma compleja en el desarrollo de su creatividad (Csíkszentmihályi, 1998; Lubart, citado por Soriano *et al*. 2009; Rogers, citado por González, 2007).

En el tercer día se vio el valor de la creatividad y se observaron los factores de fluidez, flexibilidad y originalidad para el desarrollo de los ambientes creativos. En este día de trabajo las docentes, al igual que la doctora Ramos (s/f), fueron conscientes de que desarrollar la creatividad les permite desarrollarse como personas y sensibilizarse sobre su propia valía y talentos, de lo que pueden lograr desarrollando sus aptitudes y actitudes, y poder ayudar al mismo tiempo a la mejora de su propio ambiente (Csíkszentmihályi, 1998). De esta manera, reconocer la creatividad en su persona las ayuda a reconocer, promover y cuidar el potencial creativo de sus alumnos. Por otra parte, identificar el factor de la fluidez les permite romper con la tendencia de dar "la respuesta a la pregunta"; es decir, es ver la posibilidad de que en el mundo puede haber muchas respuestas a los problemas que existen, de dar muchas alternativas a una situación (Oses *et al*., 2014), porque la creatividad se da cuando se comienza a pensar en muchas posibili-

dades, cuando se sale de la costumbre de pensar siempre en lo que se ha hecho antes (Romo, 2009). La flexibilidad, por su parte, las ayuda a fomentar su adaptación a sus circunstancias, utilizando lo que se tiene de diferentes formas o simplemente con el aprendizaje de cosas nuevas, actividades que ayudan a que ellas y sus alumnos aumenten su elasticidad mental (Catmull, 2014; Csíkszentmihályi, 1998; Galvis, 2007; Goleman, 2009; Schoening, 2012; Thorne, 2008). Al revisar lo que es la originalidad observaron, a su vez, que los objetos o trabajos realizados son considerados creativos, en dependencia de la región y en momento histórico de donde se valoran (Romo, Psicología de la creatividad, 2009), y donde esta valoración está a cargo por los especialistas en el ramo (Csíkszentmihályi, 1998; Romo, 2009).

En el cuarto día la observación se enfocó en la importancia de la postura activa, el descubrimiento y la actitud del docente ante la creatividad. En este día de trabajo las maestras pudieron identificar que al motivar se desarrolla una emoción, la cual repercute en el interés de realizar la tarea (Iglesias, 2013). Cuando el aprendizaje se da de forma creativa, se revela una actitud activa, que lleva a indagar, reflexionar, ver las cosas desde diferentes perspectivas, a cuestionar y a estar dispuesto a nuevas experiencias (Barrena, 2008; Klimenko, 2008; Mitjans, 1991). Esta actitud activa está formada por las percepciones que se tiene, los sentimientos que se suscitan en la acción y la conducta, que reacciona de una manera específica (Espí y Azurmendi, 1996). De ahí surgieron reflexiones en las docentes sobre su labor para que los alumnos puedan identificar sus cualidades, desarrollar su potencial y su confianza a través de los sentimientos, emociones, percepciones y experiencias que tengan en el salón de clase, para aumentar su autoestima (Cordero y Rojas, 2010; Mitjans, 1991; Robinson y Aronica, 2015; Thorne, 2008).

Finalmente, en el quinto día se identifica el esfuerzo de las participantes para el desarrollo de una planeación creativa. Y al igual que expresan Csíkszentmihályi (1998) y Romo (2009), las docentes se dieron cuenta de que los mejores trabajos son precedidos por un extenso y arduo esfuerzo, cuyas características son el tesón y la motivación.

Tomando en cuenta que la creatividad se fomenta a través de factores que desarrollan ambientes creativos, a partir de estos se estimula la genialidad de las personas, las cuales están influidas por el medio que las rodea, la familia, compañeros y amigos. Varios autores explican, a este respecto, que la importancia de los ambientes para el desarrollo de la creatividad, está en que en ellos se nutre y facilita por medio de la interacción, climas de bienestar y seguridad psicológica, los cuales fomentan la observación, la reflexión y la aplicación, como eje vertebral de la creatividad (Barrena 2008; Betancourt y Valadez, 2005; Duarte, 2003; Torre, 2006; Torre, citado por González, 2007), y que a su vez se encuentran íntimamente relacionados con, e influidos por, el medio que los rodea: familia, compañeros, amigos (Csíkszentmihályi, 1998; Duarte, 2003).

Los otros factores, como la observación, la fluidez, la flexibilidad, la experimentación, la originalidad, las metas y la elaboración, son elementos externos, con posibilidad de ser aprendidos, practicados o ejercitados en cualquier momento que la persona quiera desarrollarlos. De aquí por qué el énfasis durante el taller sobre la importancia de la motivación y trato hacia el alumno, para poder favorecer actitudes participativas de logro hacia la acción y sobre todo de respetar las cualidades individuales, con el objeto de desarrollar ambientes de creatividad. Estos ambientes que fomentan la creatividad, dentro de los salones de clase, deben ser una mezcla de experiencias variadas y juegos, en un medio de respeto, libertad y confianza, donde los alumnos pueden cubrir sus necesidades afectivas tomando en cuenta su forma de adquirir el conocimiento, para que, teniendo fortalecida su autoestima y su motivación, tengan una actitud activa hacia las actividades y puedan ejercitar con estas el resto de las habilidades necesarias para desarrollar su creatividad (Betancourt y Valadez, 2009).

La aplicación de los conocimientos dados en el taller para aplicarlos con sus alumnos también se vio influenciada por las actividades y los objetivos de cada sesión. Pero hubo dos elementos que se destacan por ser recurrentes durante el taller: la motivación y la planeación.

Las maestras vieron la importancia de ejercitar en su salón de clase la motivación para el logro de objetivos, y la realización de planeaciones creativas con juegos y dinámicas emotivas, activas y divertidas, desarrollando experiencias interesantes para que los estudiantes fomenten sus habilidades, valorando sus características y fortalezas personales, para ejercitar la imaginación y la curiosidad y ayudar a visualizar los sueños de los infantes. En este contexto, vieron también la importancia de hacer una sensibilización hacia las diferencias de cada persona; es decir, valorar y reconocer lo diferente, para fomentar la solidaridad, el respeto, la tolerancia y la paciencia, con el objeto de elevar la autoestima de todos los niños e identificar sus cualidades y habilidades. Por otro lado, también buscan desarrollar la perseverancia ante los errores y comentarios sociales, e invitan a experimentar para conocer.

Análisis de planeaciones finales, cuestionario y rúbrica en la identificación de factores para el desarrollo de ambientes creativos

El quinto día de sesiones se trabajó con las diferentes planeaciones de clase creativa, las cuales se analizarán junto con los resultados de sus cuestionarios y rúbrica. Esta actividad final ayuda a corroborar la efectividad de la capacitación; es decir para comprobar si los lineamientos generales, la forma como se impartió el taller, dio el resultado esperado en la trasmisión del conocimiento. De manera introductoria podemos observar la temática de los proyectos de las docentes.

Los resultados obtenidos en la rúbrica para evaluar el uso de los factores que desarrollan los ambientes creativos dieron a conocer que todas las maestras que contestaron el cuestionario identifican claramente y saben cómo desarrollar la motivación intrínseca, y casi todas las participantes (a excepción de la número 7), obtuvieron la calificación máxima en nueve de los once factores. La elaboración pudo ser identificada y bien desarrollada por siete docentes, la postura activa

por seis maestras y la originalidad por cinco maestras. Los factores que tuvieron mayor problemática para ser identificados o aplicados fueron el establecimiento de metas y la fluidez

Tabla 1
Resultados de rúbrica del cuestionario de planeación creativa

	Participante												
FACTOR	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**Total**
Motivación intrínseca	2	2		2	2	2	2	2	2	2			**18**
Autoestima	2	2		2	2	2	2	2	2	2			**18**
Flexibilidad mental	2	2		2	2	2	2	2	2	2			**18**
Fluidez	2	0		2	0	0	1	0.5	2	2			**9.5**
Observación	2	2		2	2	2	2	2	2	2			**18**
Originalidad	2	2		1	2	0	0	2	0	2			**11**
Elaboración	2	2		2	2	2	0	2	2	0			**14**
Postura activa	0	0		2	2	2	2	2	0	2			**12**
Apertura a la experiencia	2	2		2	2	2	2	2	2	2			**18**
Establecimiento de metas	0	2		0.5	0	2	0	0	2	0			**6.5**
Planeación es creativa	2	2		2	2	2	2	2	2	2			**18**
Total por participante	18	18	0	19.5	18	18	15	18.5	18	18	0	0	

Conclusiones

A continuación se exponen los lineamientos generales que se establecen sobre la base de la interpretación de los resultados obtenidos. Para realizar esta descripción nos guiaremos por el orden de taller efectuado.

La planeación fue uno de los puntos más reconocidos del taller, lo que muestra su importancia para el desarrollo de aprendizajes. Se requiere planear para lograr metas y objetivos, tanto de manera per-

sonal como en las aulas. Para ello se necesita saber las características del alumno, su historia y sus vivencias, para dirigir y captar su atención, pero sobre todo para organizar las actividades que promuevan el aprendizaje desde sus necesidades. De esta manera, cada vez que se necesite un taller para capacitar a los docentes en el desarrollo de ambientes creativos, es muy importante conocer primeramente las características de los participantes, la región donde se encuentran, la historia de la institución, el tiempo de laborar en ella y de trabajo docente, el grado de estudios. Mientras más información se cuente sobre ellos más se podrá tener mayores herramientas para poder planear actividades específicas para ellos que logren captar su atención y que sean de mayor utilidad para su desempeño diario.

Clase introductoria: esta sesión tiene por objetivo generar una expectativa del taller, sensibilizar al participante sobre la importancia de la creatividad, qué es y cómo se desarrolla un ambiente creativo; hace énfasis en su metodología vivencial- lúdico-reflexiva, establece las bases conceptuales, reglas, disposición de convivencia, respeto y tolerancia en las actividades. Su importancia radica en despertar la curiosidad, el interés y el deseo de participar. Es una "probada" del método para que el docente llegue al curso con una motivación personal. En el caso de esta investigación, se utilizó el cuento y las actividades de la creatividad de Mary, realizado exprofeso, como material que promueve la reflexión y la actitud activa en las docentes de preescolar. Es en sí una herramienta para desarrollar el interés por participar, por descubrir y experimentar, evitando la visión de que el taller es una actividad impuesta.

Inicio sensitivo de las sesiones: En todas las sesiones del taller se busca iniciar una estimulación "global"; es decir incluir elementos que despiertan y estimulan todos los sentidos, Estos elementos "globales" buscan la satisfacción, tratando de llegar a todas las personas con sus diferentes características sensoriales.

Esta estimulación es importante porque es un recibimiento que produce bienestar y calidez. Es una "introducción" donde los partici-

pantes llegan a sentirse acogidos y reconocidos, desarrollan admiración, descubrimiento y emociones positivas, lo que evita las actitudes de indiferencia o conformismo, ya que "esa magia" del medio ambiente hace al participante sentirse importante y dispone a una mayor atención, participación y desarrollo de la propia creatividad, con lo que predispone a lograr aprendizajes significativos.

De esta manera, los elementos que incluyen son visuales, musicales, olfativos y gustativos (Figuera s/f; Mestres, 2012; Sánchez, 2013; Zamorra y Pérez, 2013).

De manera paralela con este recibimiento, a los participantes se les otorga un *kit* de materiales que serán utilizados en el taller. La entrega de "la bolsa de materiales" es una sorpresa y desarrolla la curiosidad y la disposición sobre las actividades del día. Por último, la disposición y la actitud de los conductores del taller deben ser cordiales y afables.

La metodología seleccionada para el taller busca que el docente haga suyo el conocimiento, lo identifique, lo valore para poder transmitirlo, por lo que se requiere que el maestro "viva su creatividad", sepa que posee el potencial creador, conozca su importancia y las estrategias para poder desarrollarlo, y de esta manera poder estimular la facultad de sus alumnos. Ante este hecho, la metodología propuesta del taller es vivencial, reflexiva y lúdica, con elaboración de proyectos, lo que permite que los participantes experimenten los aprendizajes, donde el conocimiento, al no estar en contraposición con la diversión o la emoción, promueva enseñanzas mucho más profundas, duraderas e integrales, que fomentan el desarrollo de la persona y de sus habilidades creadoras.

Las características de los aprendizajes vivenciales logran que el participante se convierta en el protagonista y el constructor del conocimiento, y no en un espectador, y comprueba que "nadie aprende en cabeza ajena"; la vivencial ayuda a que el participante construya su propio conocimiento, con sus características y competencias, permite crear conciencia y entender los hechos educativos, que el participante se involucre activamente contrastando su realidad, busque ejemplos

o aplicaciones con la información dada, identifique valores, aumente sus destrezas, capacidades y desempeño, y produzca aprendizajes significativos.

Las actividades lúdicas están relacionadas con la vida cotidiana, y se realizan sin otra recompensa que la actividad por sí misma. Estos juegos, además de poseer la carga temática e informativa correspondiente de cada sesión, ayudan al desarrollo de la creatividad de los docentes, porque favorecen los factores que estimulan el potencial creador, e incentivan la motivación intrínseca y la autoestima al participar y demostrar las propias capacidades, la actitud activa, con el interés propio de lograr los objetivos y las metas del juego; al percibir y asumir los riesgos del juego, se prueban soluciones diversas, lo que potencializa la apertura a la experiencia, la fluidez al generar ideas, la flexibilidad al utilizar diferentes materiales, practicando la originalidad al explorar opciones imprevistas y absurdas, con olvido de los convencionalismos y las jerarquías sociales, se fortalecen la imaginación, la fantasía y la curiosidad.

Estas actividades poco convencionales ayudan a generar integración entre los miembros del grupo, provocan el goce de la relación con otros; al mismo tiempo que se juega, se desarrollan ambientes de relaciones saludables, de cooperación, de aprendizaje grupal, lo cual fomenta la confianza y la seguridad para participar, dialogar, acrecienta el desempeño, se mejora el estado anímico, al valorarse y reconocer el propio potencial. Se fortalece el trabajo en equipo, la resiliencia, la inclusión y la responsabilidad con el grupo, la colaboración, la fraternidad, la compasión, al ponerse en lugar del otro, la tolerancia, el respeto y la humildad. Involucrar a las emociones propicia equilibrio; los participantes experimentan libertad, pero a la vez siguen reglas previamente conocidas, son ambientes sin tensiones que contienen tensiones emotivas que llevan a buscar diferentes opciones para lograr la meta.

Por otra parte, los juegos ayudan a desarrollar competencias de comunicación de pensamientos y sentimientos, pues se apoyan en

diversos tipos de lenguaje: plástico, gestual, gráfico, musical, oral, escrito, simbólico, lo que ayuda a llegar a los diversos tipos de inteligencia que puede tener el docente, corporal, espacial, interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógica matemática, musical, naturalista.

De esta manera, divertirse libremente, po lo general, tiene como resultado que las personas se sientan contentas, situación que muchas veces no se logra en un curso de capacitación, porque la emoción y las percepciones positivas logradas en el juego pueden también conseguir aprendizajes profundos, significativos, con una nueva organización conceptual.

La reflexión, como tercer elemento de la metodología, es "poner los pies en la tierra", es la conciencia de lo que se vive y se siente, es la herramienta para que el docente pueda construir su conocimiento, basándose en su propia experiencia, integrando lo cognitivo y lo afectivo, dando comprensión, interpretación y sentido. La reflexión dentro del taller ayuda al pensamiento consciente que compromete el mejoramiento del trabajo diario, el aprendizaje, donde el participante genera su autodesarrollo y autoformación.

Durante el taller, la reflexión escrita de las vivencias puede funcionar como un ejercicio para pensar, mejorar, reconstruir su práctica, construir herramientas, variantes de intervención para revalorizar su tarea, dándole nuevo sentido a su trabajo. La herramienta del diario de vida permite, durante el taller, que el participante plasme sus percepciones, recapitule sobre las experiencias con los aprendizajes. Durante el tiempo que se da para que cada persona escriba lo que observó, qué se hizo bien y qué habría hecho diferente, y la parte importante, la sección que el autor denomina "ponerse los zapatos de los niños", permite crear el espacio para lograr la concentración y la reflexión necesarias para el autoaprendizaje; de esta manera se recomienda utilizar el instrumento no solo como herramienta de investigación, sino también como parte del taller mismo para dar el espacio de reflexión en el momento preciso.

Por su parte, las reflexiones dentro del grupo se presentan exponiendo sus puntos de vista, exposición de los aprendizajes personales y trabajos realizados, cuyo objetivo es que los maestros compartan sus vivencias, lo que sintieron y lo que se puede mejorar. Es un intercambio de opiniones fruto de buena disposición, respeto, libertad y seguridad, que fomenta una cultura creativa saludable y el crecimiento de los participantes.

La cuarta fase de la metodología, el desarrollo de proyectos, es la sección donde los participantes exponen el conocimiento alcanzado, la aplicación de técnicas y conceptos, empleando lo aprendido para desarrollar una planeación de clase creativa, con sus características personales, adaptada a las condiciones específicas de su labor diaria. Esta sección permite la aplicación con su realidad, y favorece la motivación individual, así como su capacidad de aprendizaje porque, al elaborar, la persona aprende más eficientemente.

Con esta metodología, las actividades del taller se enfatizan como dinámicas, diferentes e interesantes, que favorecen la vivencia, la reflexión y el análisis, y desarrollan el interés y la curiosidad, y donde las participantes durante los cinco días pueden lograr aprendizajes claros, significativos y útiles. Dentro de las actividades más posibles de replicar en el aula están el cuento, las historias con el dado, los juegos de observación, los juegos de sensibilización para las diferencias personales, y las actividades en equipo para desarrollar la curiosidad y la flexibilidad, entre otras. Los materiales utilizados llamaron también la atención, en especial el día que se realizaron las actividades con temática, lo que produjo un gran interés, y se tomó conciencia de que una planeación temática puede lograr una mayor carga de trabajo y esfuerzo sin tener una respuesta emocional negativa por parte de las participantes; al contrario, puede convertirse en un día activo y divertido, con desarrollo de aprendizajes específicos. De esta manera se recomienda adaptar las actividades según los participantes, para desarrollar sobre la base de sus características la motivación y el interés. Pero sí es necesario mantener la temática de conocimiento; es decir,

los factores que desarrollan los ambientes creativos, dando privilegio a la motivación intrínseca y la autoestima, las cuales fueron reconocidas como los factores más importantes para iniciar una actividad, así como la actitud activa, apertura a la experiencia, flexibilidad, fluidez, observación, originalidad, elaboración, metas y objetivos. Asimismo, apoyándose en la curiosidad, la fantasía, la imaginación y las emociones, así como la pregunta y algunas técnicas que los especialistas en la materia han desarrollado para potenciar la creatividad.

Otro tema de suma importancia es la diversidad, con el objeto de aumentar la tolerancia, la empatía y el respeto a las diferencias, la necesidad de conocer las características de los alumnos para poder desarrollar su propia creatividad, su autoestima y motivarlos intrínsecamente hacia la tarea. Estos dos factores primordiales para el desarrollo creador se forman durante los primeros años del niño, cuando la labor de la escuela y de la familia es fundamental para fortalecer la visión del infante de sí mismo y de su potencial. Por ello la concientización de la importancia que tiene el docente para desarrollar la creatividad del estudiante es también un tema privilegiado dentro del taller; durante la investigación se logró concientizar a las participantes de su tarea en el desarrollo de las capacidades creativas de los pequeños, y que comprendieran el poder que tienen sus comentarios y actitudes en el aula para el desempeño del alumno y, sobre todo, para su valoración personal. Algunas de ellas comprendieron la importancia de estas evaluaciones cuando sus propios comentarios eran apreciados o rechazados. Asimismo, se logró reflexionar sobre cómo, en algunas ocasiones, el docente trasmite consciente o inconscientemente sus gustos o preferencias a los niños, e impide su propia expresión.

Recapitulando, para contestar a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los lineamientos generales para desarrollar un curso de capacitación para que los docentes de preescolar puedan planear actividades que promuevan ambientes creativos para sus alumnos?, podemos especificar los siguientes puntos:

- El desarrollo de una planeación adecuada a las características de los participantes.
- Realizar una clase introductoria, para potencializar la motivación y a participación del taller. Iniciar las sesiones con una estimulación global, para evitar actitudes de conformismo o indiferencia.
- Seguir una metodología vivencial–reflexivo-lúdica con desarrollo de proyectos que permita una comprensión basada en la propia experiencia, un autoaprendizaje basado en las características y circunstancias de cada participante, desarrollando el propio potencial creador en un ambiente afable y divertido, con información cognitiva que despierte emociones y que al final motive al docente a su aplicación.
- La temática deberá centrarse en los factores que desarrollan los ambientes creativos y enfatizar en la importancia de la motivación y la autoestima.
- La diversidad e inclusión de las diferencias de cada persona.
- La importancia del docente y del padre de familia en el desarrollo de las habilidades creativas.
- Las actividades para cubrir esta temática deben adecuarse a las características de los participantes, y dar variedad para la captación, observando la diversidad de inteligencias y utilidad para el trabajo diario del maestro.

Bibliografía

AIAE (2015), *Programa capacitación en aprendizaje vivencial*, Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial. Disponible en: http://www.synapsis-patagonia.com/cursos/AV/AV-APUNTE_1.pdf.

Amabile, T. (2012), *El modelo de componentes de Teresa Amabile. Motivación y creatividad.* Disponible en: https://creatividadinnovacion.wordpress.com/2012/09/10/modelo-de-componentes-de-amabile/.

Barrena, S. (2008), "Charles S. Peirce: Razón creativa y educación", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 13, núm. 40, enero-marzo, 2008, pp. 11-37: Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/279/27904002.pdf.

Betancourt, J. y S.M.D. Valadez (2005), "Atmósferas creativas 1: juega, piensa y crea", en J. B. Valadez, Manual Moderno.

Betancourt, J. y S.M.D. Valadez (2009), *¿Cómo propiciar atmósferas creativas en el salón de clases?* R. D. UNAM, (ed.). Disponible en: http://www.revista.unam.mx/vol.10/num12/art85/art85.pdf.

Blumen, S. (2008), "Introducción al número especial en creatividad, talento y sobredotación", P. U. Perú (Ed.), *Revista de Psicología*. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/3378/337829505001.pdf.

Bono, E. D. (1997), *El pensamiento creativo, el poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas,* España, Paidós.

Burgos, N. (2007), *Pensamiento divergente, integración cultural y escuela creativa. La enseñanza y el aprendizaje de la creatividad en el jardín de infantes*. Disponible en: www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a14burgos.pdf.

Candelo, C. Ortiz, G. Unger, B. (2003*), Hacer talleres: Una guía práctica para capacitadores*. Disponible en: http://www.gwp.org/Global/GWP-SAm_Files/Publicaciones/Hacer-talleres-gu%C3%ADa-para-capacitadores-esp.pdf.

Catmull, E. (2014), *Creatividad S.A.*, México, Conecta.

Cordero U. F. y B. Rojas de Chirinos (2010), *Motivación, autoestima y rendimiento académico*, EDUCARE (Ed.), UPEL. Disponible en: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/90.

Csikszentmhalyi, M. (1998), *Creatividad, el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención,* España, Paidós.

Duarte, E. (2003), "Creatividad como un recurso psicológico para niños con necesidades educativas especiales", *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. Disponible en: http://redalyc.org/articulo.oa?id=41040201.

——— (2004), "Modelo para la estimulación del pensamiento creativo", en S. Castañeda, *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*, Manual Moderno. Disponible en: http://www.psicologia.uady.mx/documentos/publicaciones_libros/MODELO_PARA_LAESTIMULACION.pdf.

Espí, M. J. y M. J. Azurmendi (1996), *Motivación, actitudes y aprendizaje del español como lengua extranjera,* RESLA (Ed.). Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/106214.pdf.

Figuera, M. (s/f), *Café y mejora de la atención*. Disponible en: http://www.infoalimentacion.com/documentos/cafe_y_mejora_atencion.asp.

Gálvez, T. y C. A. Carrión (s/f), ¿Por qué dejar atrás la clase tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Disponible en: www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/word-files/2a-p.

Galvis, R.V. (2007), "El proceso creativo y la formación del docente", *Laurus*. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/761/76102305.pdf.

García, E. (2000), *Vigotski, La construcción histórica de la psique,* Mexico, Trillas.

Gardner, H. (2011), *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica,* España, Paidós.

Goleman, D. (2009), *La inteligencia emocional,* Buenos Aires, Bergara.

González, A. (2002), "Reflexión y creatividad: métodos de indagación del programa PRYCREA", Revista Cubana de Psicología. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n1/07.pdf.

González, L. (2007), "Potenciación del talento creativo en estudiantes universitarios", *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1665-75272007000100008ylng=ptytlng=es.

Hernández, S. R.; Fernández, C. C. y L. P. Baptista (2010), *Metodología de la investigación,* 5ª ed., México, McGraw-Hill Interamericana.

Iglesias, I. (2013), *Creatividad, emociones y motivación: El modelo* CEM *en la construcción de la ecología del aula*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_349.pdf.

Klimenko, O. (2008), "La creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI", *Educación y Educadores*, Universidad de la Sabana. Disponible en: http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/740/1717.

Mestres, L. (2012), *La importancia de la hidratación en el rendimiento cognitivo*. Disponible en: https://www.educa*web*.com/noticia/2012/09/17/importancia-hidratacion-rendimiento-cognitivo-5717/.

Mitjans, A. (1991a), "La relación entre personalidad, creatividad y motivación. Implicaciones en la práctica educativa", *Revista Cubana de Psicología*, Uni-

versidad de la Habana. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v8n2-3/05.pdf.

——— (1991b), "Personalidad, creatividad y educación. Reflexiones sobre su interrelación" *Educación y Ciencia*, vol. 1, núm. 4, julio, pp. 29-38. Disponible en: file:///C:/Users/FerMar/Downloads/33-100-1-PB.pdf.

Narro, J. y D. Moctezuma (2012), *Hacia una reforma del sistema educativo nacional*. Disponible en: http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf.

Oses, R.; Duarte, E.; Pinto, M.; Aguayo, J.; Espejel, M. y M. Garaigordobil (2014), *Conducta creativa, manual para docentes de primaria,* México, Universidad Autónoma de Yucatán.

Palmero, F. F. A. (2002), *Psicología de la motivación y la emoción*, España, McGraw Hill.

Paz, I. y E. Gámez (2010), *La reflexión en el proceso de formación de los profesionales de la educación*, U. d. Cuba (Ed.), Cuadernos de Educación y Desarrollo. Disponible en: http://eumed.net/rev/ced/22/pdgr.htm.

Ramos, C. (s/f), "La creatividad y el enriquecimiento de la personalidad", *Ciencias de la Educación*. Disponible en: http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a2n19/2-19-10.pdf.

Robinson, K. y L. Aronica (2015), *Escuelas creativas*, Mexico, Grijalbo.

Romo, M. (2009), *Psicología de la creatividad,* España, Paidós.

Sánchez, A. (2013), *Rendimiento mental y dieta: ¿Por qué el azúcar no mejora nuestra atención?* Disponible en: https://www.midietacojea.com/2013/10/21/rendimiento-mental-y-dieta-el-azucar-mejora-nuestra-atencion/.

Schoening, A. (2012), *La fábrica de ideas, cómo desarrollar el potencial creativo*, México, Trillas.

Sefchovich, G. y G. Waisburd (2007), *Hacia una pedagogía de la creatividad*, México, Trillas.

SEP (2013), *Programa sectorial de educación 2013–2018*. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.V7t2gs6cFdg.

Soriano, E.; Galvão, A. y D. Souza Fleith (2009), "La relación entre creatividad y expertise: contribuciones teóricas y empíricas", *Revista de Psicología*. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337829512003.

Torre, de la S. (2006), "El diálogo analógico creativo: Una estrategia de aprendizaje y evaluación integrador", *Qurriculum*. Disponible en: http://publica.*web*s.ull.es/upload/REV%20QURRICULUM/19%20-%202006/03%20(Saturnino%20de%20la%20Torre),pdf.

Vasilachis, I. (2006), *Estrategias de investigación cualitativas*, Gedisa (Ed.). Disponible en: http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf.

Velásquez, B. Remolina, N. y Calle, M. G. (2010), La creatividad como práctica para el desarrollo del cerebro total. Tabula Rasa. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39617525014

Yuni, J. y C. Urbano (2005), *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica, investigación-acción,* Córdoba, Brujas.

Zamorra, S. Y. (2013), *Importancia de la sacarosa en las funciones cognitivas: conocimiento y comportamiento*. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0212-16112013001000013.

Educación en ambientes no formales

Apuntes para la formación: La pedagogía hospitalaria, una visión transdisciplinar

Rocío del Carmen Arreola Flores[1]

Resumen

Este texto presenta una propuesta de formación de docentes hospitalarios basada en la transdisciplinariedad, donde los conocimientos en psicología, educación inclusiva, investigación y medicina permiten analizar casos situados como parte de la metodología de esta propuesta de formación. Se parte del problema de la falta de formación para docentes hospitalarios en la ZMG, por lo que se trabaja en torno a la pregunta de investigación, ¿cuáles son los elementos teóricos y metodológicos que fundamentan una propuesta pedagógica para los docentes hospitalarios? Para el análisis de los datos se utilizó la teoría fundamentada.

Palabras clave: pedagogía hospitalaria, formación docente, transdisciplinariedad

1 Docente del doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara. Doctora en Investigación Aplicada por el ISIDM. Experta en pedagogía hospitalaria. Docente y Supervisora de Educación Básica de la Secretaria de Educación Jalisco.

Introducción

La pedagogía hospitalaria es una modalidad educativa que se lleva a cabo en espacios hospitalarios con la finalidad de brindar atención educativa a niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran hospitalizados por enfermedad. Un docente hospitalario se integra a una institución de salud donde hay médicos, residentes, internos, psicólogos, enfermeras y trabajadoras sociales, quienes forman parte de la plantilla de una institución de salud, por lo que después de todo el personal hospitalario se encuentra el docente. Sin embargo, esto no lo exime de vivir la experiencia que los pacientes-alumnos viven con su enfermedad.

La labor del docente en el hospital es prioritaria en la medida en que la salud del alumno lo permite, por lo que la actividad educativa en ocasiones tiene que esperar, lo que hace pensar en la no relevancia del docente y, con ello, en apariencia se desvanece la figura del docente hospitalario.

Sangre, agujas, "piquetes", canalizaciones, heridas, acomodo de huesos, estudios médicos, limpieza de heridas, llanto, gritos, e incluso insultos a las enfermeras, son parte de la cotidianidad que vive un docente hospitalario, cuya finalidad en el contexto hospitalario es "dar respuesta a las necesidades biopsicosociales derivadas de dicha situación, con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida, garantizando los derechos en relación con la función educativa" (Holz, Molina Garuz y Vicente, 2011, p. 63).

El área de trabajo de los docentes en el contexto hospitalario son las aulas hospitalarias. Dichas aulas son los establecimientos por medio de los cuales las prácticas de pedagogía hospitalaria son una realidad. Son lugares que se configuran con la finalidad de evitar el retraso en los aprendizajes de los niños y adolescentes que por enfermedad y hospitalización no pueden continuar con sus estudios en un aula de educación regular (imagen 1).

La mayoría de estas aulas se encuentran en un lugar acondicionado dentro de uno de los pisos de hospitalización de pediatría. Dichas aulas son mejor conocidas como "la escuelita", ya que se las compara con una escuela de educación regular, que por sus dimensiones y la población que atiende —preescolar, primaria y secundaria—, podría ser una escuela en pequeño, "la escuelita".

Por lo anterior, el presente texto es producto de una investigación realizada en tres de los hospitales de tercer nivel que trabajan con aulas hospitalarias en la ZMG. En dicha investigación, titulada "La formación del docente hospitalario a partir de la recuperación de su actividad educativa en hospitales: un acercamiento a la pedagogía hospitalaria", los objetivos se centran en identificar los elementos constitutivos de la pedagogía hospitalaria y en el diseño de pautas de formación para el docente hospitalario, por ello en este trabajo se presenta la problemática en función de la formación del docente hospitalario y una propuesta para la formación en pedagogía hospitalaria desde una visión transdisciplinaria.

Se aborda tanto la metodología que se utilizó en la investigación como el marco teórico con el cual se sustenta la propuesta de formación desde una visión transdiciplinaria para los docentes que trabajan con la diversidad hospitalaria.

El problema de la formación de los docentes hospitalarios en la ZMG

La formación de docentes que realizan la actividad educativa en un hospital ha sido poco estudiada, al menos en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). Al decir de Kato, Da Silva y Seabra (2013), "en el aula hospitalaria, el profesor debe construir recursos pedagógicos que tengan un papel educativo y lúdico, capaz de lidiar con las diferencias y respetar la historia de vida de cada alumno" (p. 186). Desde esta perspectiva, las docentes hospitalarias de la ZMG tenderían a diseñar

recursos que permitan la atención a la diversidad hospitalaria sin tendencias a la homogeneización de la actividad educativa. Sin embargo, existe la "necesidad de especialización del pedagogo y la pedagoga hospitalarios" (Bobadilla Pinto *et al*., 2013, p. 148).

Dentro de la observación que se realizó a tres de los hospitales de la ZMG que cuentan con un aula hospitalaria se encontró que las docentes realizan la misma actividad para los alumnos que atienden; sin embargo, ¿cómo podría atenderse de la misma manera a todos los pacientes-alumnos, cuando sus necesidades de aprendizaje son distintas? Dentro de la atención educativa que se realiza en las aulas hospitalarias se recibe niños y adolescentes con necesidades de aprendizaje específicas, y en ocasiones con barreras al aprendizaje y a la participación derivadas de la enfermedad o no. Entonces, de manera cotidiana las docentes se enfrentan a características distintas, por la cultura, el aprendizaje alcanzado, la lengua, una discapacidad (consecuencia de la enfermedad o no) y las secuelas que la enfermedad haya producido en el paciente-alumno.

Al brindar de manera homogénea la atención educativa en el contexto hospitalario, la falta de atención a la diversidad hospitalaria lleva a las docentes a enfrentarse a distintos problemas:

- La enfermedad de los pacientes-alumnos
- Las emociones que provocan la enfermedad y el contexto hospitalario en los pacientes-alumnos
- La estancia hospitalaria
- El estado físico del paciente-alumno, debido a la enfermedad
- Las actividades diseñadas a partir de un aprendizaje esperado para todos

Los problemas antes mencionados llevan a la necesidad de impulsar y dinamizar "las aulas hospitalarias, con la ampliación de recursos personales y materiales atendiendo a la formación específica de sus miembros y divulgación de sus programas" (Montalvo Saborido y Guillén Soto, 2013, p. 109). Es decir, la necesidad de formación específica se

encuentra latente en los docentes hospitalarios de la ZMG, puesto que han sido formados a la vez que se forman, a partir de la experiencia que han tenido; es decir, "la relación formado-formador tiene un dinamismo tal que los dos miembros son a la vez formador y formado, responsables uno del otro, de lo que ellos hacen de su encuentro" (Honoré, 1980, p. 23), en este caso paciente-alumno y docente hospitalario.

Los problemas que se presentan en la actividad educativa derivan de la carencia de la atención a la diversidad hospitalaria, debido a que el antecedente de las docentes es la experiencia de formación en y para la escuela regular, es decir, para preescolares, primarias o secundarias de aulas regulares.

Si todas las personas somos distintas por el solo hecho de ser personas, en el contexto hospitalario se acentúan aún más estas diferencias, ya que intervienen factores como la enfermedad, el estado físico de los pacientes-alumnos, la estancia hospitalaria y las emociones que se derivan de la propia enfermedad y de la hospitalización; por tanto, se tendría que partir de las diferencias identificadas de los pacientes-alumnos para el trabajo con cada uno de ellos. Sin embargo, ¿qué implicaría atender a alumnos en un contexto de diversidad como es el hospital? Se parte de "la necesidad de personalizar en todo lo posible los procesos educativos que se producen en los centros docentes" (Casanova, 2011, p. 51); es decir, trabajar bajo el principio de equidad, ya que dentro del contexto hospitalario se atiende a la diversidad de la misma manera. ¿Cómo podría ser esto posible? ¿De qué manera las docentes que trabajan en los hospitales podrían hacerlo, si no hay una preparación previa?

Según Riquelme *et al*. (2013), la pedagogía hospitalaria "se dibuja como un gran abanico de ámbitos de intervención pedagógica que van más allá de lo escolar, de los que ya hay muchas experiencias, algunas de las cuales todavía no están suficientemente validadas como tal" (p. 146), por lo que aún no existe claridad en lo que constituye la pedagogía hospitalaria y en los fines que persigue. ¿Cuáles son los fines que persigue la pedagogía hospitalaria?, ¿la educación, la salud,

ayudar a mejorar el estado de ánimo o atender a las emociones del paciente-alumno?

Finalmente, los problemas anteriores se derivan de la falta de propuestas de formación para docentes que trabajan en el contexto hospitalario, ya que las docentes hospitalarias solo cuentan con la experiencia educativa que tienen antes de ingresar al hospital o la homogeneización de la atención. Por ello, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los elementos teóricos y metodológicos que fundamentan una propuesta pedagógica para los docentes hospitalarios?

Lo que lleva a plantear el siguiente objetivo:

- Diseñar pautas para la formación pedagógica de los docentes hospitalarios de manera fundamentada a partir de los resultados de la investigación.

Se parte del supuesto de que el trabajo en los hospitales exige conocimientos no solo de pedagogía sino también de otras ciencias que permiten el trabajo con la diversidad hospitalaria y que configuran la pedagogía hospitalaria. De este modo, se piensa que la metodología para la formación del docente hospitalario se base en el análisis de la realidad que se vive en la cotidianeidad en el trabajo de estos.

Pedagogía hospitalaria para la atención a la diversidad: una respuesta anticipada de formación del docente hospitalario

¿Cuál es, entonces, una respuesta para la atención a la diversidad en el contexto hospitalario? Una respuesta a esta interrogante es la pedagogía hospitalaria, ya que esta permite la atención educativa a niños y adolescentes que se encuentran hospitalizados por enfermedad.

La pedagogía hospitalaria se ha ido conceptualizando en la última década, ha pasado de la atención a las necesidades del paciente-

alumno a la atención que integra tanto aspectos psicosociales como de aprendizaje y personalizada. En este sentido, la pedagogía hospitalaria se encuentra dentro del marco de la educación inclusiva.

En una aproximación hacia la definición de la pedagogía hospitalaria llevada a cabo por Lizasoáin (2000), esta es definida como:

> Una rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado, de manera que no se retrase en sus desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización y de la concreta enfermedad que padece (...) es una nueva manera de entender el proceso educativo, el cual va más allá de la simple transmisión de conocimientos (citado en Cardone de Bove y Monsalve Labrador, 2010, p. 55).

Esta definición, por un lado, otorga énfasis al desarrollo personal y a los aprendizajes de los pacientes alumnos, y por otro a atender las necesidades psicológicas y sociales que genera la hospitalización; es decir, la pedagogía hospitalaria estaría encaminada a la atención tanto educativa como psicosocial.

En esta misma línea, Guillén y Mejía (2002) conciben las acciones educativas en el hospital como aquellas que tienen como objetivo "proporcionar una atención educativa-formativa y humana a los niños ingresados en el centro hospitalario" (p. 49). Esto es, la atención educativa está encaminada no solo a "metas académicas", sino también a:

> educar al sujeto para la enfermedad: su conocimiento, el modo de enfrentarse a ella, el saber distribuir su tiempo libre y de ocio en el centro sanitario, al continuar dentro de sus posibilidades y patología con una vida social y de relación lo más parecida a la que llevaba antes de su enfermedad (p. 49).

Desde esta postura, se retoma que la pedagogía hospitalaria tiene como finalidad la atención educativa; sin embargo, se incluye la edu-

cación que permita que el paciente-alumno conozca su enfermedad y las consecuencias de esta y aprenda a vivir con ella.

Ambas posturas concuerdan en que la pedagogía hospitalaria va más allá de la atención educativa que está sujeta a un currículo, ya que ambas proponen la atención educativa que permita al paciente-alumno saber afrontar su enfermedad. Por un lado, Lizasoáin (2000) propone la atención a las necesidades psicológicas y sociales consecuencia de la propia hospitalización; en este mismo sentido se encuentra la aportación de Guillén y Mejía (2002), ya que proponen que la atención educativa lleve al niño a conocer su enfermedad y a continuar con su vida pese a su situación, lo cual es una consecuencia tanto psicológica como social, tanto de la estancia hospitalaria como de la misma enfermedad.

Ahora bien, Riquelme (2006) expone lo siguiente:

> La pedagogía hospitalaria representa un conjunto de acciones que conducen a atender las necesidades que enfrenta un niño, niña o joven hospitalizado o en tratamiento ambulatorio, en un periodo vulnerable de su vida, respetando primordialmente los tratamientos médicos, para luego cumplir con los objetivos orientados en los aspectos humanos, sociales, sicológicos, psicopedagógicos y pedagógicos a través de una atención personalizada y holística desde el punto de vista metodológico. Convirtiéndose así, los docentes y la escuela hospitalaria en el espacio que les ofrece una normalización durante su periodo de hospitalización (p. 43).

Silvia Riquelme retoma la importancia de que el paciente-alumno se someta al trabajo pedagógico; asimismo, otorga énfasis nuevamente, como Lizasoáin, Guillén y Mejía, a la necesidad de atención social, humana, psicológica, psicopedagógica y pedagógica, a partir de la atención personalizada.

Otra postura en torno al concepto de la pedagogía hospitalaria es la de Violant, Molina y Pastor (2011), quienes la definen como:

> La acción pedagógica que se desarrolla durante los procesos de enfermedad, para dar respuesta a las necesidades biopsicosociales derivadas de dicha situación, con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida, garantizando los derechos en relación con la función educativa.

Este concepto de pedagogía hospitalaria incluye lo que Guillén y Mejía (2002) y Lizasoáin (2002) y Riquelme (2006) exponen en relación con la necesidad educativa del paciente-alumno, tanto la atención derivada de la propia enfermedad, en términos de necesidades biopsicosociales, la finalidad de la calidad de vida y el bienestar, como la del derecho a continuar con su educación.

Se entiende la pedagogía Hospitalaria como la que atiende a las necesidades educativas y biopsicosociales, evitando el retraso en los aprendizajes y en el desarrollo, con la finalidad de la mejora de la percepción de la calidad de vida del paciente-alumno enfermo y bajo la garantía de su derecho a la educación y de los principios de la educación inclusiva. Además, brinda la atención educativa, sea en la cama de hospitalización, sea en el aula hospitalaria, acción que permite "romper" las barreras al aprendizaje y la participación que la falta de movilidad y la hospitalización pueden generar (entre otras que se generan).

Desde la perspectiva anterior, es necesario un trabajo transdisciplinar que permita la atención a los pacientes-alumnos que atienen las docentes de manera cotidiana en el aula hospitalaria o en cama de hospitalización. Medicina, Psicología, Educación Inclusiva, Pedagogía y Tanatología son algunas de las disciplinas necesarias para la atención y, por supuesto, la formación de los docentes hospitalarios.

La teoría fundamentada como vehículo que permite identificar las pautas de formación de los docentes hospitalarios

Esta es una investigación educativa de corte cualitativo, ya que pretende diseñar pautas de formación para docentes que se desempañan en el contexto hospitalario, desde una perspectiva interpretativa, puesto que, "se pretende hacer un proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico" (Strauss y Corbin, 2002, p. 20).

En esta investigación se pretende generar teoría a partir de los datos y las relaciones entre ellos, y ampliar la teoría existente sobre pedagogía hospitalaria. Por esta razón se presenta un marco teórico con antelación, ya que no se puede negar lo que otros investigadores han realizado sobre pedagogía hospitalaria. Se pretende continuar generando teoría en función de la pedagogía hospitalaria, ya que aún continúa configurándose, pues existe la necesidad de continuar la construcción en torno a esta modalidad educativa.

Ahora bien, para llevar a cabo esta investigación es necesario plantear al menos tres etapas (esquema 1). La primera se denomina indagación; en esta etapa se realiza el primer acercamiento al campo, con la finalidad de identificar el problema de investigación y problematizar. Para tal caso, se realiza la revisión de bibliografía, así como de artículos de divulgación científica en bases de datos como REDALYC, IRESIE, ERIC y DIALNET, con el propósito de analizar los estudios que abordan la pedagogía hospitalaria y continuar con la generación de teoría de esta modalidad educativa. Asimismo, se realizan entrevistas a docentes hospitalarias que trabajan en los cinco hospitales donde se implementa la pedagogía hospitalaria en la ZMG, con el fin de identificar los problemas que presentan en la actividad educativa que realizan de manera cotidiana en el hospital.

Durante la segunda etapa, descripción de la actividad educativa, se hicieron observaciones de la actividad educativa que los docentes hospitalarios realizan de manera cotidiana, tanto en el aula como en la cama de hospitalización. Se seleccionó la observación, ya que se parte de una "descripción rica" y la "documentación de los incidentes y sucesos observados" (Simons, 2011, p. 86) en el contexto hospitalario. Para las observaciones se realizaron videograbaciones en el aula hospitalaria; sin embargo, en cama de hospitalización se realizaron notas de campo con las cuales se amplió la observación de las videograbaciones para completar una jornada de trabajo.

En esta etapa se utilizaron también entrevistas con profundidad con el docente hospitalario, ya que estas permiten "averiguar qué hay en la mente del otro y qué piensa de ello" (Patton, 1980, citado por Simons, 2011, p. 71), por lo que las entrevistas se realizarían después de la observación de la actividad educativa con la finalidad de "desvelar y representar sentimientos y sucesos inobservados e inobservables" (Simons, 2011, p. 71) que se susciten durante la actividad que realizan los docentes hospitalarios. Para las entrevistas se utilizó la grabación de voz.

Para la tercera etapa, las pautas de formación, fue necesario completar las etapas anteriores, ya que a partir de los hallazgos y de la construcción de un marco teórico derivado y fundamentado en los datos, se hicieron propuestas de formación para la atención a la diversidad hospitalaria.

Formación de docentes hospitalarios desde una visión transdisciplinaria

Para la formación de docentes hospitalarios desde una visión transdisciplinaria, es necesario partir de los elementos constitutivos de la pedagogía hospitalaria, resultado de una investigación que se realizó en el año 2017, llamada "La formación del docente hospitalario a partir

de la recuperación de su actividad educativa en hospitales: un acercamiento a la pedagogía hospitalaria", realizada en el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio.

Las docentes que laboran en el contexto hospitalario refieren no haber tenido una formación previa para el trabajo que realizan en los hospitales. Expresan que cuentan con los estudios de su primera formación, la cual se relaciona con algún nivel de educación básica, preescolar, primaria, secundaria o educación especial; además, algunas de las docentes refieren que su formación es una carrera universitaria, como químico farmacobiólogo, derecho o médico veterinario zootecnista. Por esta razón, las docentes se han formado al mismo tiempo que forman (Honoré, 1980), mediante la actividad educativa que realizan de manera cotidiana.

Las docentes que trabajan en el contexto hospitalario han llevado a cabo un proceso de formación dentro del mismo hospital y a la par que realizan la actividad educativa, ya que la formación "no está, como la escuela o el cuartel, separado del mundo; lo cual también significa que todo individuo es a la vez formado y formador, que existe una 'función de formatividad' en la relación entre él y el entorno" (Honoré, 1980, p. 107).

En este sentido, las docentes se han iniciado en este proceso de formatividad de que habla Honoré (1980), por lo que se han realizado acciones de diferenciación entre la escuela regular y la actividad educativa que realizan en el hospital. Al mismo tiempo refieren la necesidad de formación del docente para el trabajo en el contexto hospitalario, y con ello caracterizan al docente que ha de desempeñarse en un hospital.

Las docentes refieren la necesidad de formación en otros: al preguntarles acerca de los requisitos que una persona tenía que cumplir para integrarse al trabajo en el hospital, dicen que existe la necesidad de una formación profesional (Honoré, 1980) "que sea una persona preparada (...) que se prepare antes de entrar", y con "una formación

previa, por lo menos de licenciatura, ya sea de preescolar, que sea de primaria o de secundaria" (Frida, comunicación personal, julio de 2014).

Además, las docentes refirieron las cualidades que una persona tiene que cumplir para trabajar educativamente en el contexto hospitalario:

> Primero que quiera mucho el trabajo, que quiera trabajar en un hospital porque no es fácil.
>
> Pues que tuviera las ganas de darle esto a los niños, porque ya en el trabajo, pues ya no es lo mismo, porque no les gusta, porque no les gustó las situaciones de los niños, les dio tristeza ver a los niños con heridas.
>
> Fuertemente, que sea fuerte de sentimientos.
>
> Que esté preparado para todo.
>
> Es para personas valientes, con carácter.
>
> Tener una responsabilidad, pero impecable, una persona responsable es aquella que llega puntual, que es asidua.
>
> Que tengan sentido común, que tengan mucha humanidad, que realmente sean gente de calidad y calidad humana no nada más en conocimiento.
>
> Tener sensibilidad (docentes hospitalarias, comunicación personal, abril de 2014).

Las cualidades que refieren las docentes se construyen a partir de "las significaciones" (Honoré, 1980, p. 35) que las docentes han hecho de la experiencia que han tenido en el contexto hospitalario, ya que esta "se apoya tanto sobre la acción como sobre el pensamiento".

En relación con los conocimientos que ha de tener un docente hospitalario, se encuentran:

> Conocimientos de lo que es el área hospitalaria, de los manejos hospitalarios.
>
> Conocimiento del desarrollo del pediátrico hasta los quince años.
>
> La parte de ser maestro, porque cuando eres maestra tienes esa pedagogía.
>
> Serían maestros y a lo mejor con algún diplomado o alguna maestría en psicología (docentes hospitalarias, comunicación personal, abril de 2014).

La necesidad latente que las docentes expresan es la de ser docente y el conocimiento del área hospitalaria. El hecho de ser maestras lo refieren debido a que, como se mostró en apartados anteriores, el perfil de las docentes que trabajan en el hospital no está relacionado necesariamente con la educación, por lo que se identifican problemas con la atención a los pacientes-alumnos por no tener una formación profesional en esta área.

Ahora bien, las docentes refieren que su formación en el contexto hospitalario ha sido de docente a docente, como lo narra una de ellas:

> Inicialmente empecé a trabajar con Flor, entonces, yo me guiaba mucho por lo que ella me decía, pero ella es una maestra de primaria muy tradicional, que sigue como una cuestión de avances, este (...) de esquemas ya establecidos y de libros ya con actividades, entonces me decía que, que pasara la visita y que entonces viera el grado escolar en el que estaban pero luego me fijara que si sabían hacer lo que lo que les correspondía y si no les diera las tablas o ejercicios de español o lo que más se les facilitara y que eso ya me iba a disminuir el trabajo. Y luego ya, mucha de la explicación fue del llenado del informe y de los registros de los niños. Entonces lo que hice fue observar como trabajaba ella y luego ya lo hacía este en los requerimientos que nos pedían y ya lo fui adaptando pues como veía el trabajo, como veía las camas (...) con ella duré un mes, así que no fue tanta complicación (María, comunicación personal, mayo de 2014).

En este proceso de formación de docente a docente se establecen acciones teleológicas, ya que el docente que "forma", "solo realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada" (Habermas, 1987, p. 122); sin embargo, no existe un intercambio de ideas y de experiencias que se están viviendo, y así el segundo docente permanece a la expectativa de lo que explique el docente formador.

Así, pues, la formación que los docentes hospitalarios han tenido en la ZMG se relaciona con la experiencia que han acumulado por las situaciones que han vivido, ya que la experiencia de los docentes hospitalarios "se apoya tanto sobre la acción como sobre el pensamiento. Ella une a las dos. Existe una experiencia de la acción que sumerge en el entorno. La experiencia del pensamiento tiene sus raíces en el conocimiento" (Honoré, 1980, p. 36). La actividad educativa que realizan las docentes se ha configurado a partir de un proceso de diferenciación entre la escuela regular P42FP[2] y el aula hospitalaria, y de las ideas que tienen las docentes acerca de la actividad educativa derivadas de la experiencia en el contexto hospitalario.

En relación con el proceso de diferenciación (Honoré, 1980), las docentes refieren que es un ambiente distinto al de un aula regular, donde se atienden niños con distintas características, con la necesidad de adaptarse a las necesidades de los alumnos. Así, las docentes refieren:

> No puedes llevar como un programa porque son diferentes los niños.
>
> El ambiente es diferente porque te tienes que adaptar.
>
> El clima laboral que pudiera darse en un ambiente hospitalario, de tristeza, de dolor, de sufrimiento.
>
> En la escuela regular si es un trabajo diferente, porque es completamente áulico y tienes a los niños agrupados y son del mismo nivel, y pues el trabajo es más sencillo.
>
> En el hospital atendemos de todo (docentes hospitalarias, comunicación personal, abril de 2014).

Entonces, las docentes han realizado un proceso de diferenciación, entre la escuela regular y el aula hospitalaria, ya que se refieren a la segunda como un trabajo "menos sencillo", porque no se tiene a los niños agrupados por niveles educativos, el ambiente hospitalario está permeado de dolor y sufrimiento, y el docente hospitalario se adapta

---

2 Por nombrar de alguna manera a las escuelas que no se encuentran en espacios hospitalarios.

al contexto; así, este proceso de diferenciación, "por el cual dos cosas parecidas llegan a ser diferentes, es decir que se establece entre ellas una relación de alteridad mientras que tiene elementos idénticos" (Honoré, 1980, p. 108), ha permitido la configuración de la actividad educativa que realizan.

En este proceso de diferenciación, expresan la necesidad de atención a la diversidad hospitalaria, "acá en la pedagogía hospitalaria, bueno, en el hospital, atendemos de todo, como que es muy incluyente, se incluyen todos, hemos tenido niños con parálisis cerebral, niños Down, hemos tenido niños de vista disminuida" (Flor, comunicación personal, mayo de 2014). Sin embargo, como se evidenció en las características de la actividad educativa, las docentes muestran dificultades para el diseño de:

> situaciones de enseñanza-aprendizaje suficientemente variadas y flexibles para posibilitar que los alumnos accedan a desarrollar, en el mayor grado posible, el conjunto de capacidades que señalan los objetivos de la etapa educativa (Cabrerizo Diago y Rubio Roldán, 2007, p. 49),

puesto que las acciones propuestas se diversifican en relación con las emociones que se sienten y al estado de salud del pacientes-alumnos.

Por lo anterior, es necesaria una formación transdisciplinaria en la cual se incluyan pedagogía, educación inclusiva, medicina, psicología e investigación, ya que las docentes hospitalarias han referido la necesidad de conocimientos en el área médica, emocional, en la atención a la diversidad y en aquellos conocimientos intrínsecos a la atención que reciben los pacientes-alumnos y que se desconocían antes de su ingreso al hospital.

Se entiende la transdisciplinariedad como aquella que

> es complementaria al enfoque disciplinario; hace emerger de la confrontación de las disciplinas nuevos datos que las articulan entre sí, y nos ofrece una nueva visión de la naturaleza y de la realidad. La transdisciplinariedad no busca el domi-

> nio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden (De Freitas, Morin, y Nicolescu, 1994, p. 127).

Por tanto, para la formación de los docentes hospitalarios es necesario un enfoque transdisciplinario que permita la confrontación de diversas disciplinas que se articulan entre sí para dar pie a la pedagogía hospitalaria, por la diversidad hospitalaria que atienen. Alumnos enfermos que convergen en los hospitales desde distintos estados de la República Mexicana, con enfermedades distintas, con discapacidad o no, consecuencia de la enfermedad o no, con cultura y lenguas distintas, con grados académicos diversos, con necesidades de aprendizajes diferentes, y edades y modos de vida distintos (imagen 2).

Es necesaria la transdisciplinariedad para dar pie a la pedagogía hospitalaria, pues las relaciones que se establecen entre los sujetos que convergen en un hospital hacen necesarios los conocimientos y el desarrollo de habilidades que no serían de utilidad a un docente de aula regular. En este sentido, resulta pertinente que, aunque las docentes construyan conocimientos en relación con otras disciplinas, como la medicina, la psicología, la educación inclusiva y la investigación, es necesario que reconozcan la importancia del trabajo colaborativo para atender a la diversidad hospitalaria, en que consiste el trabajo transdisciplinario en el contexto hospitalario, así como la función de los padres de familia en el aprendizaje del paciente-alumno y los estilos de comunicación con el personal hospitalario, los padres de familia y los pacientes-alumnos.

Medicina como parte de la formación de docentes hospitalarios

En relación con esta disciplina, aunque el docente hospitalario se encuentra concentrado en la educación y en evitar el retraso escolar de los pacientes-alumnos por la enfermedad y la hospitalización,

educa "en la enfermedad [y esto] exige conocerla como una situación especial, con todas sus implicaciones, puntos débiles y fuertes, posibilidades y carencias y realidad subyacente" (Latorre Medina y Blanco Encomienda, 2010, p. 8); por ello resulta necesario que los docentes conozcan y reconozcan:

Los procesos, normas y procedimientos hospitalarios. Pues, al estar inmerso en el contexto hospitalario, es pertinente conocer las normas hospitalarias, que van desde la higiene hasta los códigos que se utilizan en un hospital. Las áreas que conforman dicho hospital, así como los procedimientos que se llevan a cabo, de tal manera, esto permitiría al docente hospitalario un conocimiento de lo que sucede dentro de un hospital, sus alcances y sus limitaciones al trabajar con los pacientes alumnos. Integran este apartado conocimientos en relación con:

- Áreas que conforman un hospital
- Ingreso, hospitalización y alta hospitalaria como proceso de un hospital
- Procedimientos médicos en áreas de hospitalización
- Tipos de estancia hospitalaria
- Normas de higiene del personal hospitalario
- Limpieza y desinfección del material con el que se trabaja
- Funciones del personal hospitalario

La enfermedad en la infancia y la adolescencia. Estos conocimientos, se piensan pertinentes y necesarios en la formación del docente hospitalario, ya que al trabajar en un ambiente rodeado de enfermedad-salud, en ese proceso en el que los niños y adolescentes están viviendo, se vuelve imperante que un docente hospitalario reconozca cuáles son las fases temporales de la enfermedad de acuerdo con la etapa en la que se encuentra el paciente-alumno, ya que su comportamiento es distinto en cada una de las etapas. Así mismo, es imperante el conocimiento de los signos, síntomas, especialidades médicas, así como las reacciones a los medicamentos para no obstaculizar ni su proceso de

enfermedad-salud, ni su proceso educativo. En este sentido se piensan pertinentes conocimientos en relación con:

- Concepto de salud-enfermedad
- Fases temporales de la enfermedad
- Concepción de la enfermedad y la muerte en la niñez y la adolescencia
- Signos y síntomas de enfermedades en la infancia y adolescencia
- Especialidades médicas y enfermedades que tratan
- Medicamentos y efectos en el niño y adolescente

Psicología en la formación de docentes hospitalarios

La psicología en el contexto hospitalario cumple una función importante dentro de las relaciones que se establecen, tanto entre los pacientes-alumnos como entre el docente hospitalario, los pacientes-alumnos e incluso los padres de familia, debido a las emociones que se generan por la enfermedad y el tiempo de hospitalización de los pacientes-alumnos. Al decir de Vygotski (2013):

> *La psique no existe fuera del comportamiento, lo mismo que no existe sin aquella,* aunque solo sea porque se trata de lo mismo. (...) El problema de la conciencia debe ser planteado y resuelto por la psicología en la medida en que se trata de una interacción, un reflejo, una autoexitación, de diferentes sistemas de reflejos. Es consciente lo que se trasmite en calidad de excitante a otros sistemas y produce en ellos una respuesta. La conciencia es el aparato de respuesta (p. 17).

En este caso, las interacciones que se generan en el hospital entre el paciente-alumno y la enfermedad, la hospitalización, el personal médico y los docentes hospitalarios, que generan reflejos y que, por

ende, producen respuestas en otros reflejos, como las emociones que tienen relación con el pensamiento, con la conciencia.

Por lo tanto, son necesarios los conocimientos en torno a:

Contexto hospitalario y emociones en el paciente-alumno. Ya que las emociones, tanto en el paciente-alumno como en la familia de los menores y el docente hospitalario, cumplen una función preponderante en las formas en que se relacionan y conciben el aprendizaje. Por lo tanto, un docente hospitalario tendría conocimientos sobre:

- Impactos emocionales en el paciente-alumno y su familia
- Estancia hospitalaria y emociones en el paciente-alumno
- Trastornos de ansiedad y estrés en el paciente-alumno
- Tanatología
- Cuidados paliativos

Docente hospitalario y emociones. Según la investigación antes citada, las emociones en el docente hospitalario tienen una importancia determinante, ya que la experiencia emocional [*perezhivanie*] determina el "tipo" de actividad que los docentes hospitalarios realizan con los pacientes alumnos. En este sentido, es necesario que los docentes hospitalarios conozcan, desarrollen habilidades y sean atendidos desde los trastornos o síndromes que puedan tener como consecuencia del trabajo que realizan.

- Emociones y el hospital
- Experiencia emocional en el docente hospitalario
- Estrés en el docente hospitalario
- Trastornos de ansiedad en el docente hospitalario
- Síndrome de Burnout

La formación del docente hospitalario en cuanto a la educación inclusiva

La hospitalización es un evento que lleva a la necesidad de la atención, a la diversidad y, por ende, a la educación inclusiva, la que se entiende como:

> la implementación sistemática de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículum abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes (Casanova, 2011, p. 31).

Por ello es necesario que la formación de los docentes hospitalarios incluya conocimientos y habilidades relativos a *inclusión educativa y contexto hospitalario*:

- Contexto hospitalario: características, instalaciones, relaciones personales, vías de comunicación
- Características de la diversidad hospitalaria
- Atención a la diversidad hospitalaria
- Principios de inclusión en el contexto hospitalario
- Características de la actividad educativa en el contexto hospitalario
- Metodologías situadas para el aprendizaje en el contexto hospitalario

Investigación como parte de la formación del docente hospitalario

Se considera necesario que los docentes hospitalarios cuenten con formación en investigación, ya que esta les permitirá desarrollar habilidades necesarias, tanto para la búsqueda de información como para la indagación de "nuevas formas" de atención a la diversidad hospitalaria, pues, a decir de Carr (1999):

> aunque la investigación educativa, como cualquier otra actividad de investigación, se ocupa de estudiar y resolver problemas, difiere de la investigación teórica en el sentido de que los problemas educativos de los que se ocupa son siempre problemas prácticos que, en cuanto tales, no pueden resolverse mediante el descubrimiento de nuevos conocimientos. Como dice Gauthier: "los problemas prácticos son problemas sobre qué hacer (...) su solución solo se encuentra haciendo algo" (p. 106).

La investigación educativa en el campo de la pedagogía hospitalaria, específicamente realizada por el docente hospitalario, es necesaria para "resolver los problemas" educativos que se presentan en la atención a la diversidad hospitalaria. Sumado a lo anterior, la pedagogía hospitalaria tiene un objeto de estudio en construcción; por lo tanto, realizar investigación educativa en este contexto contribuiría a delimitar el objeto de estudio de esta modalidad educativa.

Por ello, es necesario que los docentes hospitalarios cuenten con conocimientos y habilidades en torno a:

Metodología de la investigación educativa

- Reflexión de la práctica del docente hospitalario
- Paradigmas en la investigación educativa
- Investigación-acción
- Estudio y análisis de casos

- Etnometodología
- Métodos visuales en la investigación cualitativa
- Análisis de datos cualitativos

En el marco de la pedagogía hospitalaria, el trabajo que realizan médicos, enfermeras, trabajadoras sociales, psicólogos, nutriólogos y docentes es multidisciplinario; se tendría que ir más allá para llegar a la transdisciplinariedad, de modo que se permita a los docentes hospitalarios conocer tanto el contexto en que se trabaja (medicina) como con quiénes se trabaja (educación inclusiva y psicología), así como las necesidades emocionales, tanto de pacientes-alumnos como de docentes hospitalarios, y en esta misma línea los procesos que se siguen cuando la muerte se hace presente en un hospital y, por ende, los cuidados paliativos que pueden dar a los pacientes-alumnos (psicología). Además de lo anterior, el trabajo transdisciplinario permitiría que cada uno de los agentes que forman parte del contexto hospitalario puedan apoyarse del otro en *pro* de la educación y la salud del paciente-alumno, según sea el caso.

Al no haber un proceso de formación institucionalizado en la ZMG, la única vía de formación de un docente hospitalario es la experiencia que tiene, resultado del trabajo que realiza con el paciente-alumno, por tanto se considera pertinente una formación transdisciplinar.

El estudio de casos situado como metodología en la formación del docente hospitalario

La metodología que aquí se propone para los docentes hospitalarios se basa, como se dijo con anterioridad, en los elementos constitutivos de la pedagogía hospitalaria que se encontraron con esta investigación.

Se pretende que los docentes que se formen para el trabajo en el contexto hospitalario argumenten la forma en la que se puede atender educativamente a la diversidad hospitalaria, a partir de la acciones

comunicativas, del entendimiento, como un "proceso cooperativo de interpretación" (Habermas, 1987, p. 146), donde los acuerdos que se toman se construyen a partir de la concordancia y la contradicción de ideas, argumentos y conocimientos, donde se comparten intersubjetividades a partir del estudio de casos situados de PA con los que se está trabajando, ya que en estos:

> no se ofrecen *a priori* análisis conclusivos, pues una de las tareas centrales de los alumnos es ahondar en la información y conducir ellos mismos el análisis y conclusiones. De esta manera, la meta del grupo de discusión que revisa un caso es precisamente analizarlo y plantear soluciones o cursos de acción pertinentes y argumentados (Díaz Barriga, 2006, p. 77).

Dicho análisis, el planteamiento de soluciones para la atención a la diversidad hospitalaria, así como las acciones comunicativas que lleven a cabo los docentes, tienen el objetivo de llegar al consenso, al entendimiento a partir de pautas de formación bajo la idea de formatividad (Honoré, 1980) y de la teoría de la acción comunicativa por medio de casos situados, ya que la atención a la diversidad hospitalaria "no solo supone tener los recursos necesarios, sino que implica aprovechar las peculiaridades de cada alumno para potenciar su desarrollo a través de su aprendizaje" (Cabrerizo Diago y Rubio Roldán, 2007, p. 46).

En este proceso de interexperiencia y reflexión de los docentes hospitalarios se integran cuestionamientos a discutir, a partir de estudio de casos situado; es decir, discutir, reflexionar, analizar y argumentar pautas de actuación del docente hospitalario por medio de casos reales a los que se dan seguimiento en las aulas hospitalarias, puesto que "el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza" (Díaz Barriga, 2006, p. 19), en este caso el hospital y la atención a la diversidad hospitalaria.

Conclusiones

Surge la necesidad de un programa para la formación del docente hospitalario que tenga como prioridad incluir aspectos tanto educativos como hospitalarios y de salud, ya que, aunque el objetivo del docente es la educación, es necesario que conozca procesos, procedimientos y normas de estos espacios para el trabajo en *pro* de la salud y la calidad de vida del paciente-alumno. Para ello no solo es necesario el conocimiento, sino también la experiencia que tengan los docentes en prácticas que se realicen en el contexto hospitalario con la finalidad de llevar un proceso de formatividad transdisciplinario.

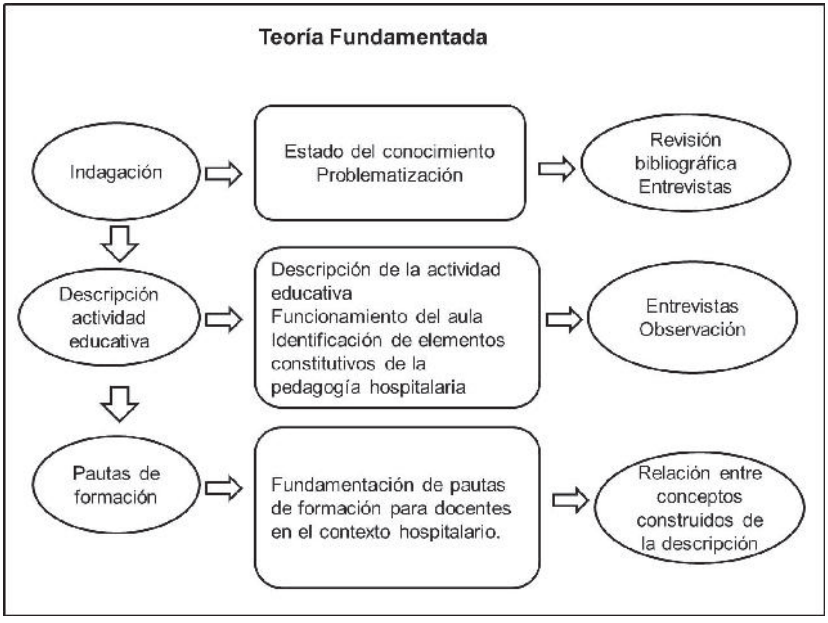
La pedagogía hospitalaria, en sí misma, es una medida de acción para la atención a la diversidad para introducir prácticas inclusivas, por lo que es imprescindible partir de las necesidades de aprendizaje y aprovechar las peculiaridades del paciente-alumno, para construir acciones donde todos participen y aprendan, diversificando las acciones para su atención. Para lo anterior es necesaria la formación transdisciplinaria en medicina, psicología, educación inclusiva e investigación, de modo que se permita al docente hospitalario contar con conocimientos y habilidades necesarios para que la pedagogía hospitalaria pueda surgir.

Finalmente, al formarse los docentes hospitalarios como tales, surge la oportunidad de transformar las prácticas dentro de espacios donde antes era impensable la coordinación de distintas disciplinas, con el fin de mejorar el estado de salud tanto físico como mental de los pacientes-alumnos, además de que esto puede impedir una ruptura entre la realidad fuera del hospital y dentro de este.

Imagen 1
Aulas hospitalarias

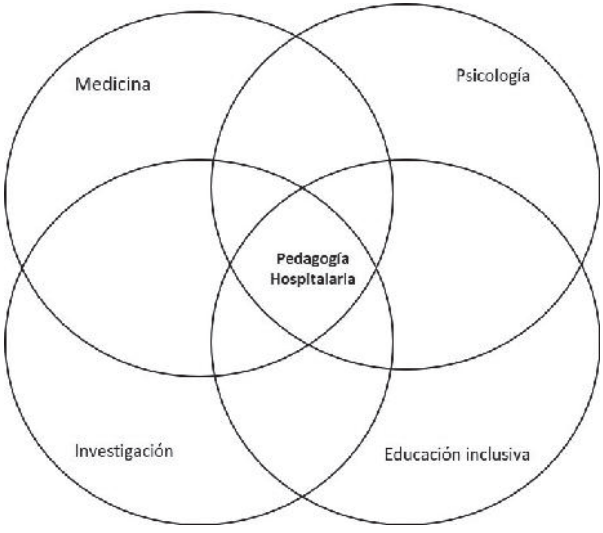
Fuente: Elaboración propia.

Esquema 1
Etapas de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 2
Transdisciplinariedad para dar pie a la pedagogía hospitalaria



Fuente: Elaboración propia.

Bibliografía

Bobadilla Pinto, A.; Bori Soucheiron, M.; Cardone de Bove, P.; Ferreira Caro, M.; Lizasoáin Rumeu, O.; Cruz Molina Garuz, M. y V. Violant Holz (2013), *La pedagogía hospitalaria hoy: análisis de las políticas, los ámbitos de intervención y la formación de profesionales,* Chile, Santillana.

Cabrerizo Diago, J., y M. J. Rubio Roldán (2007), *Atención a la diversidad. Teoría y práctica,* España, Pearson Educación.

Cardone de Bove, P. y C. Monsalve Labrador (2010), *Pedagogía hospitalaria: una propuesta educativa,* Venezuela, FEDUPEL.

Carr, W. (1999), *Una teoría para la educación,* Madrid, Morata.

Casanova, M. A. (2011), *Educación inclusiva: un modelo de futuro,* España, Wolters Kluwer.

De Freitas, L.; Morin, E. y B. Nicolescu (1994), *Carta de la transdisciplinariedad*, Convento da Arrábida. https://www.uv.mx/evargas/CienciaSagrada/Tex-

tosFundamentales/Carta-Transdisciplinariedad.htm. Consultado: 10 de abril de 2019.

Díaz Barriga, F. (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida,* México, McGraw-Hill.

Guillén, M. y A. Mejía (2002), *Actuaciones educativas en aulas hospitalarias,* Madrid, Narcea.

Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*, España, Taurus.

Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad,* Madrid, Narcea.

Kato Miura, R.; Da Silva Profeta, M. y R. Seabra Sade (2013), "Algunas prácticas pedagógicas de apoyo educativo especializado. Experiencias en el contexto brasileño", en E. Sebastián Heredero, C. R. Mosca Giroto, y S. E. Sartoreto de Oliveira Martins (Ed.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la UAH, pp. 183-198.

Latorre Medina, M. J. y F. J. Blanco Encomienda (2010), "Función profesional del pedagogo en centros hospitalarios como ámbitos educativos excepcionales", *Educación*, XX, 1. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70617175004. Consultado: 7 de febrero de 2016.

Montalvo Saborido, D. y P. Guillén Soto (2013), "La escuela inclusiva a examen: orientaciones para su mejora", en E. Sebastián Heredero, C. R. Mosca Giroto, y S. E. Sartoreto de Oliveira Martins (Ed.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España*, Alcalá de Henares, Servicio de publicaciones de la UAH, pp. 81-122.

Riquelme, S. (2006), *Aulas y pedagogía hospitalaria en Chile*, Chile, Fundación Educacional Carolina Labra Riquelme.

Simons, H. (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, España, Morata.

Strauss, A. y J. Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*, Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.

Violant Holz, V.; Cruz Molina Garuz, M. y C. Pastor Vicente (2011), *Pedagogía Hospitalaria. Bases para la atención integral,* España, Laertes Educación.

Vigotsky, L. (2013), *Obras escogidas*, I, Madrid, Machado.

Desarrollo e implementación del taller: "Proyección futura al internamiento" a los jóvenes privados de la libertad del COCYDEJ

Mayra Iliana Gómez Márquez[1]
Sandra Fernanda Gómez Ramos

Resumen

La investigación se realizó en el Centro de Observación, Clasificación y Diagnóstico del Estado de Jalisco (COCYDEJ), que se encarga de dar atención a adolescentes presuntos responsables de algún delito. A partir de un diagnóstico, se identificaron áreas en las que es necesario establecer programas formativos para favorecer la reinserción social de los jóvenes privados de libertad.

Una vez hallada la problemática, se desarrolló un taller llamado "Proyección futura al internamiento", utilizando como estrategia la espiral de liderazgo consciente propuesta por Careaga y Hernández (2016).

La ruta metodológica seguida fue la propuesta por Pérez Serrano en su libro *Elaboración de proyectos sociales* (2015), la cual abarca las etapas de diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.

1 Egresadas de la licenciatura en Educación y Desarrollo Institucional de la Universidad Marista de Guadalajara. Direcciones electrónicas: mayraileana.gm@gmail.com y sandragomezra@gmail.com.

En el informe se presentan los resultados del diagnóstico, el diseño de la intervención con sus objetivos, temas y planeaciones, así como indicadores de evaluación para cada una de las sesiones. Para finalizar se puede afirmar que la reinserción social es muy amplia y que es necesario dar seguimiento a lo que se realizó y proponer nuevos talleres para favorecerla.

Palabras clave: adolescencia, medida de internamiento, reinserción social, formación personal, procesado

Introducción

En México, 42 mil adolescentes fueron acusados de cometer lesiones, robos, daños a la propiedad, narcomenudeo y violencia familiar, entre otros delitos, durante 2014, según datos del Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal 2014.

El Centro de Observación, Clasificación y Diagnóstico del Estado de Jalisco (COCYDEJ), anteriormente conocido como "Tutelar para menores", es un centro juvenil de procesados encargado de dar atención a adolescentes y a jóvenes en conflicto con la ley que cometieron algún delito y adentrarlos a su programa, donde reciben atención psicológica, información sobre su proceso jurídico, continuación de sus estudios e ingreso a algún taller para capacitarse en un oficio (Secretaría de Seguridad Pública, Prevención y Readaptación Social, 2008).

Según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en sus artículos 18° y 1°, en conjunto con la Ley de Justicia Integral para Adolescentes del Estado de Jalisco, son necesarios los programas formativos como medio para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad.

A partir de un diagnóstico realizado en el COCYDEJ, se llegó a la conclusión de que son varios los aspectos en los que se necesita establecer programas formativos para favorecer la reinserción social de los jóvenes privados de libertad.

Como respuesta a dicha necesidad, se diseñó y aplicó un taller llamado "Proyección futura al internamiento" con la mirada dirigida a atender la "formación personal" de la reinserción social, y con el objetivo de crear un espacio en el que los internos de COCYDEJ pudieran identificar sus sueños para planear posibles acciones y reflexionar sobre lo logrado y aprendido tras de ejecutarlas.

A lo largo del documento se describe brevemente la necesidad que fue encontrada, así como el diseño, la aplicación y la evaluación de la propuesta de intervención que pretendía resolver dicha necesidad.

Planteamiento del problema

Durante la primera etapa de la investigación se realizó un diagnóstico en el contexto antes mencionado, el cual tenía como finalidad encontrar necesidades, áreas de mejora o problemas en el ámbito socioeducativo.

Sin un panorama claro respecto del sistema penitenciario y la función del COCYDEJ, se revisaron las leyes correspondientes a los menores de edad, y se descubrió que la finalidad del internamiento es que el joven pueda tener atención para su desarrollo e inserción social.

> Las medidas reguladas por esta Ley tienen como finalidad la reintegración social y familiar, así como el pleno desarrollo de su persona, y de brindar al adolescente la oportunidad de valorar los beneficios de la convivencia armónica, del civismo y del respeto a las normas y derechos de los demás (Congreso del Estado, 2006, p. 20).

Tomando en cuenta lo anterior, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los cuatro encargados de las distintas áreas (escolar, psicología, trabajo social y área médica), con la finalidad de conocer las funciones de cada una y conocer los programas que se llevan a cabo para favorecer la reinserción a la sociedad de los internos; a partir de ahí se

realizó una comparación de dichos programas con los que establece el reglamento interno del COCYDEJ, cuyos resultados sintetizados se ven reflejados a continuación:

Gráfico 1

Programas propuestos por la ley, no implementados por el COCYDEJ

En la parte superior se muestran las áreas, seguidas de los programas que a partir de la ley tendrían que implementar y no se hacen.

Para ampliar el panorama respecto de lo antes mencionado, se realizaron encuestas y un grupo focal con los jóvenes privados de la libertad; ellos hablaron de los programas que creían necesarios para su formación y futura reinserción social. Los resultados fueron clasificados en siete categorías, de las cuales mencionaron lo siguiente:

- Nivel educacional → Educación superior (por medio de programas presenciales o en línea).
- Actividades culturales y deportivas → Torneos deportivos, talles de deportes, música y dibujo.
- Capacitación laboral → Talleres de mecánica, inglés, computación y cultura de belleza.
- Derechos y obligaciones → Conocer los derechos y obligaciones como ciudadanos.

- Formación personal → Proyección de vida al salir de internamiento, toma de decisiones.
- Intervención psicosocial → Igualdad de género y sana convivencia.
- Otros aspectos → Drogadicción, sexualidad, noviazgo.

Como se observa, son varios los aspectos en los que se necesita establecer programas formativos para los jóvenes privados de la libertad. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que la reinserción social es muy amplia y que, a pesar de los esfuerzos que realiza el COCYDEJ para ofrecer dichos programas, muchas veces hay carencia de recursos humanos, materiales y económicos; por eso mismo, dichos esfuerzos terminan siendo insuficientes.

Los programas que puedan ofrecerse deberán tomar en cuenta tanto el contexto como las necesidades particulares de los jóvenes privados de libertad; también habrán de tener un enfoque socioeducativo con miras a generar estrategias que sean significativas para ellos. Para ello se propone el diseño y la aplicación de un taller delimitado a la formación personal de la reinserción social.

Justificación

En México cada año son privados de su libertad, en promedio, 4,500 adolescentes acusados de haber cometido delitos considerados graves por la ley (Azaola, 2015).

Dentro del internamiento se encuentra en juego la posibilidad de dotar a los jóvenes de herramientas que les permitan reincorporarse de manera sana y productiva a la sociedad, frente al riesgo de que se arraiguen en una carrera delictiva; sin embargo, la privación de la libertad provoca daños y deterioros irreversibles en el desarrollo y la evolución de los adolescentes. (Azaola, 2015).

Resulta relevante intervenir la problemática encontrada, ya que, según la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en

sus artículos 18° y 1°, en conjunto con la Ley de Justicia Integral para Adolescentes del Estado de Jalisco, son necesarios los programas formativos como medio para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad, además de ser este un medio donde se pueden ofrecer alternativas de vida a los internos, una forma de valorarse, valorar lo que tienen, proyectarse hacia el futuro, pensar en su vida, en lo que son y en lo que buscan, para ampliar su panorama y evitar así que reincidan.

Esto lo apoya Azaola (2014), quien señala que los programas son inadecuados e insuficientes para cumplir con el objetivo de propiciar el desarrollo pleno del adolescente, de sus capacidades y habilidades. Los programas deberían orientarse de manera integral y consistente hacia la formación de sujetos autónomos, responsables y respetuosos de las leyes; solo así podrá alcanzarse su efectiva reinserción a la sociedad y a su familia y el desarrollo de su persona y sus capacidades, como establece la ley.

Planteamiento del problema

Pregunta de investigación

¿Cómo favorecer la formación personal por medio de herramientas que ayuden a los internos del COCYDEJ a diagnosticar e intervenir en su vida, generando acciones concretas para el cumplimiento de sus planes?

Objetivo general

Desarrollar e implementar, por medio de la espiral de liderazgo consciente, un plan de acción que abone a la formación personal de los internos del Centro de Observación, Clasificación y Diagnóstico del Estado de Jalisco.

Objetivos específicos

1. Adaptar la teoría para generar un plan de acción acorde con el contexto y las necesidades de los internos del COCYDEJ.
2. Evaluar el plan de acción para verificar el cumplimiento de los objetivos formativos y ver posibles mejoras

Perspectiva metodológica

Durante la investigación se utilizaron el enfoque cualitativo y la ruta metodológica propuesta por Pérez Serrano (2015) en su libro *Elaboración de proyectos sociales*, donde define los trabajos en ciencias sociales como proyectos que buscan responder a las necesidades básicas de los seres humanos, como salud, empleo, vivienda y educación. Para elaborar un proyecto de carácter social, la autora propone cuatro etapas: diagnóstico, planificación, aplicación-ejecución y evaluación.

Para el *diagnóstico* se realizaron entrevistas semiestructuradas a los cuatro encargados de las distintas áreas (escolar, psicología, trabajo social y área médica), con la finalidad de conocer qué se hacía en cada una, los programas que se llevan a cabo para la correcta reinserción a la sociedad de los internos y, sobre todo, descubrir las necesidades de los internos a partir de lo que los encargados perciben dentro de su área.

De la misma manera, para conocer las necesidades que perciben los jóvenes privados de libertad, se aplicaron cuestionarios y se implementó un grupo focal, ambos con preguntas orientadas a los programas formativos que favorecen su futura reinserción social.

La *planeación*, según la autora, consiste en anticipar, predecir y tratar de comprender lo que va a desarrollarse y aplicarse en un futuro; una vez definidos los objetivos de la intervención y las etapas de cada una de las sesiones, se propuso un cronograma para la realización del taller.

Tabla 1
Cronograma de intervención

Actividad	Fecha	Responsable
Presentación de la propuesta a dirección, subdirección y encargada de áreas técnicas	26 de marzo	Mayra Sandra
Sesión 1 Etapa 1: Los sueños	13 de abril	
Sesión 2 Etapa 2: Mi punto de partida	20 de abril	
Sesión 3 Etapa 3: Mi sueño tiene una historia	27 de abril	
Sesión 4 Etapa 4: Obstáculos y oportunidades (recursos) Etapa 5: Limitaciones y fortalezas (personal)	4 de mayo	
Sesión 5 Etapa 6: El camino hacia mis sueños	11 de mayo	
Sesión 6 Etapa 8: Parada para respirar	18 de mayo	

La *aplicación/ejecución* implica poner en práctica el proyecto y prestar atención a su desarrollo, seguimiento y control; esto requiere ciertos elementos.

Como se observa anteriormente, la intervención consistió en seis sesiones, cada una de aproximadamente dos horas. El taller se llevó a cabo en dos momentos, durante la mañana con cuatro mujeres, y por la tarde se inició con dieciséis hombres, número que fue disminuyendo hasta terminar con cinco.

La *evaluación* intenta responder a la pregunta: ¿qué hemos logrado?; es el proceso de reflexión que permite explicar y valorar los resultados de las acciones realizadas.

Se utilizaron tres maneras distintas de evaluar la implementación del proyecto:

1) PNI – Edward de Bono

Creada por el maestro Edward de Bono, consiste en que el alumno plantee ideas positivas, negativas e interesantes sobre un tema, evento, etcétera (Sandoval, 2016).

- *Positivo:* los aspectos buenos, favorables, que sirvieron durante la sesión.
- *Negativo:* los aspectos malos, que no favorecieron a la sesión.
- *Interesante:* los aspectos que pueden despertar curiosidad, reflexión o incluso inquietud.

Los adolescentes privados de libertad del COCYDEJ llenaron la tabla al final de cada sesión, indicando las cosas positivas, negativas e interesantes.

2) Indicadores de logro

Se elaboraron planeaciones de cada una de las sesiones que se llevaron a cabo durante la intervención; al final de cada una de ellas se encuentra un apartado llamado "indicadores", donde se desglosa una lista con los resultados esperados de cada sesión.

Las columnas de los indicadores se llenaron después de cada sesión, a partir de los resultados y lo observado del taller.

3) Evaluación del final del taller

Para la evaluación final del taller se tomaron en cuenta las siguientes dimensiones:

1. Objetivos y contenido del programa
2. Materiales
3. Recursos audiovisuales
4. Instructor
5. Actividades instruccionales

6. Duración
7. Ambiente de aprendizaje
8. Intención de aplicación
9. Autoeficacia
10. Favorabilidad del entorno
11. Percepción global

De cada una de las dimensiones se formularon indicadores, y al final del taller los adolescentes privados de libertad evaluaron marcando con una X.

Propuesta teórica de la intervención "Proyección futura al internamiento"

La intervención consistió en el diseño y la implementación de un taller orientado a la proyección fuera de internamiento, el cual se desglosó en seis sesiones. Se aplicó con los jóvenes privados de la libertad del Centro de Observación, Clasificación y Diagnóstico del Estado de Jalisco, quienes tienen entre quince y veintitrés años de edad.

El taller tenía como objetivo:

> Generar un espacio en el que los internos de COCYDEJ puedan identificar sus sueños para planear posibles acciones y reflexionar sobre lo logrado y aprendido tras ejecutarlas; tomando en cuenta su vida y la brecha que existe desde su realidad hasta su sueño y previendo algunas posibles implicaciones para sí mismo y los otros involucrados en ese proceso.

Fundamentación teórica

Como fundamentación de la intervención se utilizó la "Espiral de liderazgo consciente", de Hernández y Maite (2016). Esta estrategia permite que la persona reconozca dónde se encuentra, qué recursos

tiene y, a partir de eso, pueda liderar la construcción de su proyección hacia el futuro.

Hernández y Maite (2016) llaman consciente a ese liderazgo porque pretende que la persona que lo usa ponga atención reflexiva al proceso de diagnóstico e intervención que está llevando a cabo, y prevea algunas posibles implicaciones para sí mismo y los otros involucrados en ese proceso.

La espiral es un proceso que está dividido en etapas; puede ser utilizada para realizar intervenciones sucesivas, de manera que se convierte en una metodología cíclica: una vez terminado un ciclo, puede comenzarse otro.

Elegir un tema que te importa

Esta etapa tiene que ver con el tema con el cual se quiere trabajar; para los autores de la espiral es importante reconocer que aquello en lo que se quiere intervenir y transformar importe verdaderamente, debido a que todos somos capaces de ejercer liderazgo desde donde estamos, pero solo somos capaces de ejercerlo en los temas que verdaderamente nos importan (Hernández y Maite, 2016).

Evaluar la brecha entre la realidad y tu aspiración

Consiste en identificar dónde se encuentra la persona y de este modo valorar la brecha que existe en relación con el tema que eligió, una aspiración o propósito y la realidad que observa.

Investigar y reflexionar sobre la historia del tema

La persona reflexiona acerca de los aspectos o decisiones que han transcurrido a lo largo de su vida, que lo han acercado a su propósito o aspiración o lo alejado de él.

Identificar desafíos técnicos que tienen que ver con mi tema

La persona identifica los obstáculos y oportunidades que se encuentran dentro de los recursos económicos, humanos y materiales.

Reconocer desafíos adaptativos que vienen del sistema humano

La persona reconoce las cualidades y áreas de mejora desde su persona que no le permiten realizar su aspiración o propósito.

Diseñar experimentos

Esta etapa consiste en diseñar una propuesta y planificar actividades muy concretas que puedan ayudar a la realización del propósito deseado o al acercamiento a él.

Ejecutar y aprender por ensayo

Se llevan a cabo las actividades planeadas y, conforme se van realizando, pueden ir adquiriendo nuevas actividades que ayuden a acercarse al propósito.

Sacar lecciones de la nueva realidad

Una vez realizadas estas actividades durante un tiempo, se evalúan y se reflexiona acerca de los cambios que se han notado, comparando desde que se empezó la espiral hasta la fecha en que se terminó la evaluación de la nueva realidad.

Como se indicó anteriormente, se decidió diseñar y aplicar un taller limitado a la formación personal de la reinserción social; por eso se adaptó la estrategia de la "Espiral de liderazgo consciente" para

generar líneas de acción encaminadas a la implementación del taller llamado "Proyección futura al internamiento".

Tabla 2

Adaptación de la espiral consciente al taller propuesto

Espiral de liderazgo consciente	Proyección futura al internamiento
Elegir un tema que te importa	Los sueños
Evaluar la brecha entre la realidad y tu aspiración	Mi punto de partida
Investigar y reflexionar sobre la historia del tema	Mi sueño tiene una historia
Identificar desafíos técnicos que tienen que ver con mi tema.	Obstáculos y oportunidades (recursos) Limitaciones y fortalezas (personal)
Reconocer desafíos adaptativos que vienen del sistema humano	
Diseñar experimentos	El camino hacia mis sueños
Ejecutar y aprender por ensayo	Caminando hacia mis sueños
Sacar lecciones de la nueva realidad	Para respirar

Nota: En la primera columna se muestran los pasos de la espiral de liderazgo consciente, y en la segunda columna aparecen los temas del taller de acuerdo con cada etapa correspondiente de la espiral.

Para tener evidencia de lo que se realizó durante la intervención, a cada uno de los jóvenes privados de libertad se le entregó un manual, el cual tiene la función de un diario reflexivo, que se utilizó en cada una de las sesiones del taller. Esto también funcionó como registro de lo que se hace, debido a que no es posible tomar fotografías o videos dentro del centro.

De acuerdo con Zabala (2004, citado en Rekalde, 2009, p. 111), "El diario desempeña una función metacognitiva para quien lo elabora, ya que expresa en palabras una experiencia vivida, implica regresar a esta, hacerla consciente y realizar un esfuerzo para plasmarla por escrito".

Marco referencial

A continuación se presentan los conceptos claves que se tomaron en cuenta al momento de la planeación de la intervención.

Reinserción social

Integración plena a la sociedad de una persona que ha infringido la ley; es un proceso sistemático de acciones que se inician desde el ingreso de una persona a la cárcel, durante el período de cumplimiento de la condena y prosigue cuando la persona retorna a su vida en libertad. Por medio de nivelación educacional, intervención psicosocial, capacitación e inserción laboral, además de actividades deportivas y culturales, se busca incidir en los factores individuales y sociales que mediaron para que una persona se haya involucrado en actividades delictuales (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017).

Educación social

La educación social es una forma de intervención social que se lleva a cabo desde estrategias y contenidos educativos, con el objetivo de promover el bienestar social y mejorar la calidad de las personas en general y en especial la resolución de problemas de aquellos grupos marginados que quedaron por fuera del sistema.

La tarea fundamental de la educación social es la inserción del individuo en su medio. Procura desarrollar el sentido cívico que nos proporciona una conciencia adecuada de los vínculos que nos unen a la comunidad, llevar al individuo a obrar correctamente en el campo de lo social, con el fin de que se integre en la sociedad del mejor modo posible, y sea capaz de mejorarla y transformarla (Petrus, 1997).

Procesos formativos

La formación es el proceso mediante el cual una persona o un grupo de personas configuran una perspectiva diferente de los contenidos, procedimientos y actitudes que ya conocían o habían adquirido previamente.

No solo implica recibir y retener información. Es necesario analizarla para comprenderla, aplicarla y valorarla, a fin de que el aprendizaje sea completo y eficaz (Moreno, 2002).

Formación personal

Dongil y Cano, en el año 2014, definen el desarrollo/formación personal como un proceso mediante el cual las personas intentamos llegar a acrecentar todas nuestras potencialidades o fortalezas y alcanzar nuestros objetivos, deseos, inquietudes y anhelos, movidos por un interés de superación, así como por la necesidad de dar un sentido a la vida.

Medida de internamiento

Consiste en la privación de la libertad, y se debe cumplir exclusivamente en el centro de atención. Esta medida solo se puede imponer a quienes tengan o hayan tenido, al momento de realizar la conducta, una edad de entre catorce años cumplidos y menos de dieciocho años, y se trate de alguna de las conductas tipificadas como graves en la ley.

Asimismo, se tuvieron como referencias las siguientes leyes y artículos que sirvieron en primer lugar para entender el contexto de la investigación, así como para plantear una propuesta enmarcada en lo que establece la Constitución.

Artículo 18 constitucional

El vigente artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que:

> Solo por delito que merezca pena privativa de libertad habrá lugar a prisión preventiva. El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres compurgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto...

Las personas menores de doce años a quienes se atribuya que han cometido un hecho que la ley señale como delito, o hayan participado en él, solo podrán ser sujetos de asistencia social.

Artículo 1 constitucional

Otro aspecto importante del sistema penitenciario lo constituye el respeto a los derechos humanos, lo cual se debe aplicar de acuerdo con el artículo 1° constitucional:

> Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes

La ley que se sigue dentro del Centro de Observación, Clasificación y Diagnóstico del Estado Jalisco es la Ley Nacional del Sistema Integral de Justicia Penal para Adolescentes (2016), la cual en su artículo 28, establece que:

> La reintegración social y familiar es un proceso integral que se debe desarrollar durante la ejecución de la medida de sanción, cuyo objeto es garantizar el ejercicio de los derechos de la persona adolescente encontrada responsable

> de la comisión de un delito. La reintegración se llevará a través de diversos programas socioeducativos de intervención destinados a incidir en los factores internos y externos, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y comunitario de la persona adolescente para que genere capacidades y competencias que le permitan reducir la posibilidad de reincidencia y adquirir una función constructiva en la sociedad

En el artículo 29, la citada ley define el concepto de reinserción social: "Restitución del pleno ejercicio de los derechos y libertades tras el cumplimiento de las medidas ejecutadas con respeto a los derechos humanos de la persona adolescente".

En el artículo 30 establece que:

> las medidas de sanción tendrán un carácter socioeducativo, promoverán la formación de la persona adolescente, el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, el fomento de vínculos socialmente positivos y el pleno desarrollo de su personalidad y de sus capacidades.

Las finalidades de las medidas de sanción son diversas, pero en el artículo 153 de la ley mencionada se hace hincapié sobre todo en que estas deben favorecer la reinserción social:

> El fin de las medidas de sanción es la reinserción social y reintegración de la persona adolescente encontrada responsable, para lo cual se deberán considerar los ámbitos individual, familiar, escolar, laboral y comunitario, en los que se desarrolle la persona adolescente.

Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada una de las sesiones, de acuerdo con cada indicador de logro planteado en las planeaciones.

Evaluación PNI

La evaluación la realizaban los adolescentes privados de libertad, una vez concluida cada una de las sesiones; ellos especificaban en un cuadro qué aspectos de la sesión les parecían positivos, negativos e interesantes.

En la tabla 3 podemos observar que se repite una respuesta respecto de lo positivo de la primera sesión, la cual es la convivencia, que se entiende entre sus mismos compañeros pero a la vez con las personas que imparten el taller; por otra parte, una de las dificultades de la sesión se ve reflejada en el cuadro de lo negativo cuando se indica que el grupo religioso no dejaba escuchar. Se quiere destacar otro aspecto de lo negativo donde para tres de ellos el tiempo no fue suficiente; por otra parte indican que no todos convivían, lo que nos hablaría de una contradicción entre lo positivo y lo negativo.

Tabla 3
Evaluación Edward de Bono - Sesión 1

Positivo	Negativo	Interesante
Los temas Convivir e interactuar (2) Haber ido con ellos Actividad divertida Comunicación Todo Convivir y conocer personas nuevas Me hicieron expresar mis sentimientos Poner en acción mis sueños	Nada (3) El otro grupo no nos dejaba escuchar No conviven como quisiera Muy poco tiempo/se acabó muy pronto (3) Me distraigo muy fácil	Todo (2) La actividad fue interesante Actividades de expresar nuestros sentimientos Conocer nuevas personas Maestras que nos imparten el taller

Respecto de lo positivo percibido por los jóvenes privados de libertad, se pueden destacar varias cosas que se ven reflejadas en la tabla 4; como negativo, la mayoría indica que nada, pero también se repite algo que se había señalado en la evaluación de la sesión anterior, donde expresan que la duración es poca. Uno de los objetivos de la sesión dos es que

reconozcan su realidad; esto fue interesante para uno de los participantes, mientras que para dos de ellos el poema los hizo reflexionar.

Tabla 4
Evaluación Edward de Bono - Sesión 2

Positivo	Negativo	Interesante
Me sacaron a distraerme un rato Nos incitan a ser mejores personas Sentarnos todos juntos a platicar Te hace sentir que saldrás adelante El poema te hace reflexionar para seguir tus sueños Me enseñó que no estoy solo y que tengo el apoyo de mi familia Dibujar Tener en cuenta mis objetivos y entregado para todo.	Todo me gustó Nada (6) Estar encerrados Duró muy poco tiempo	Pensar lo que iba a hacer saliendo Escribir nuestros sueños y nuestra realidad Todo (2) Me interesó el poema Me gustó el poema, me hizo mejorar mi actitud Aprender nuevas cosas Dibujar

La mayor parte de la sesión 3 estuvo dedica a ver una película, lo cual resultó ser una buena actividad, ya que, como se muestra en la tabla 5, para ellos fue positivo tanto como interesante. Respecto de lo negativo, tres de ellos coinciden en lo mismo: ese día, durante la sesión, estuvieron muchos guardias vigilando, algo que incomodaba a los jóvenes; en algunas ocasiones, su participación y escucha se modificaban cuando eso sucedía. Otro acierto de la sesión fue llevar comida para compartir mientras se veía la película.

Tabla 5
Evaluación Edward de Bono - Sesión 3

Positivo	Negativo	Interesante
Que me expliquen lo que no sabemos de manera agradable Hubo comida (2) Las actividades Película Convivio	Hay muchos custodios (3) Mucho ruido y no se escuchaba Nada	La película (4) Me hicieron recordar muchas cosas importantes que ya no recordaba

Durante la sesión 4 se invitó a los jóvenes a identificar sus cualidades, lo cual se puede decir que fue un acierto, ya que en la tabla 6 en el área de lo positivo es una de las cosas que les gustó; en lo interesante llegan al punto de reconocer que se están dando cuenta de lo que quieren hacer en su vida, además de identificar como interesante el seguir aprendiendo cosas nuevas.

En lo negativo indican que nada, y otra cosa negativa es descubrir que el lugar donde están no les permite cumplir muchas de las cosas que desean hacer.

Tabla 6
Evaluación Edward de Bono - Sesión 4

Positivo	Negativo	Interesante
Actividad de las cualidades (2) Me hizo saber mis habilidades, cualidades y mis fortalezas Me gusta cómo son las muchachas Las actividades Actividad del árbol	Supe mis debilidades Nada (2) Estar aquí y no poder hacer nada	Dato del río más grande Saber más de mí Ellas hacen que nos expresemos chido y lo que se siente con sus palabras Darme cuenta de lo que quiero en mi vida Sigo aprendiendo nuevas cosas

En la tabla 7 indican como positivo poder platicar con las asesoras, pero lo más importante es que se genera un espacio en el cual identifican sus sueños y generan acciones para poder conseguirlos. No ven

nada de negativo en la sesión, y lo que les parece interesante es poder expresarse, pasar el tiempo y tener un espacio para escribir.

Tabla 7
Evaluación Edward de Bono - Sesión 5

Positivo	Negativo	Interesante
Platicar con las muchachas Me hicieron poner mis sueños más anhelados y cómo los conseguiría	Nada No sabía qué poner	Conocer a dos nuevas personas Las actividades porque hacen expresarme Pasar el tiempo Escribir

Los resultados de la sesión 6 se ven reflejados en la tabla 8, donde descubren como positivo el hecho de reconocer que deben seguir trabajando para cumplir sus metas y no dejarlas inconclusas. Nuevamente, en lo negativo indican la falta de tiempo en el taller, y como interesante poder ponerse nuevas metas para cumplir.

Tabla 8
Evaluación Edward de Bono - Sesión 6

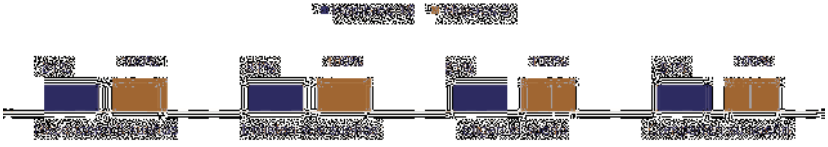
Positivo	Negativo	Interesante
Actividades para sentirme mejor conmigo mismo Colorear No dejar mis metas a medias	Nada Que no nos dan más tiempo Algo que afecta mis metas	Trabajamos cosas interesantes El taller Ponerme nuevas metas a cumplir

Evaluación indicadores de logro

La evaluación se realizaba después de cada sesión, verificando si se habían cumplido o no los indicadores de cada una de las sesiones.

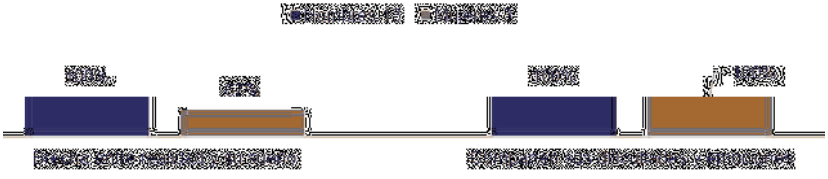
Sesión 1

Respecto de los indicadores que se plantearon en la sesión 1, se puede afirmar que en su mayoría se cumplieron, a excepción de no alcanzan a identificar tres sueños, no priorizan sus sueños y no eligen su sueño más importante. Lo que es más relevante de esta sesión es que el 31% de los asistentes hombres no comparten sus sueños; en cambio, en las mujeres el 100% lo hizo (gráfico 1). Después de platicar con algunos de ellos se descubrió que el hecho de no compartir se debe a la falta de confianza y el miedo al qué dirán por parte de sus compañeros.



Sesión 2

En el gráfico 2 se puede observar que todos los hombres pudieron identificar y plasmar en un dibujo la brecha que existe entre su realidad y el sueño que tienen; sin embargo, con las mujeres el 67% pudo identificar la brecha existente. También se puede observar que su disposición para compartir aumentó en comparación con la sesión anterior, lo cual podría ser un indicador de que el nivel de confianza en el grupo aumentó un poco.



Sesión 3

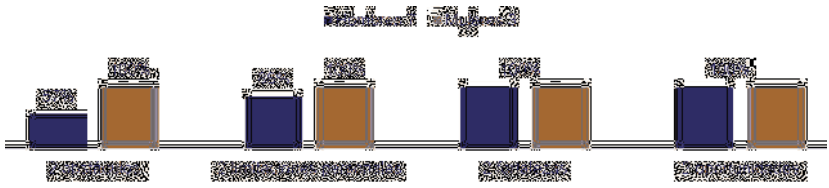
Los resultados de la sesión 3 se ven reflejados en el gráfico 3. Al momento de reconocer las acciones que los han acercado o alejado de su sueño, a algunos de ellos se les dificulta identificar acciones en determinadas edades, sobre todo a corta edad, mientras que a otros les da pena escribir su realidad.

Como podemos ver en el gráfico, el 33% de las mujeres no pudo identificar tres decisiones que la alejaran de su sueño, y en los hombres el 14% no pudo identificar tres decisiones que tomaron a lo largo de su vida que lo acercaron a sus sueños.

Sesión 4

Como se aprecia en el gráfico 4, los hombres no alcanzan a identificar por completo los obstáculos y las limitaciones que tienen, sean personas o sean recursos económicos y materiales, pero sí reconocen sus fortalezas y las oportunidades que tienen.

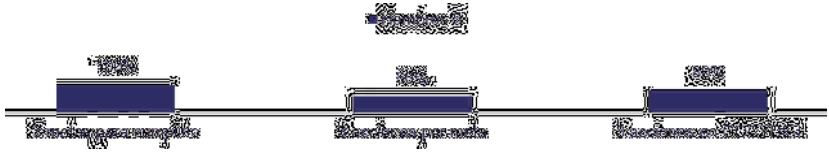
En cambio, el 100% de las mujeres puede reconocer los obstáculos, debilidades, fortalezas y oportunidades que las llevan o no a alcanzar sus sueños.



Sesión 5

En esta sesión solo se ven reflejados los resultados de la sesión de los hombres, ya que hubo eventos externos por los cuales las mujeres no pudieron realizar la actividad.

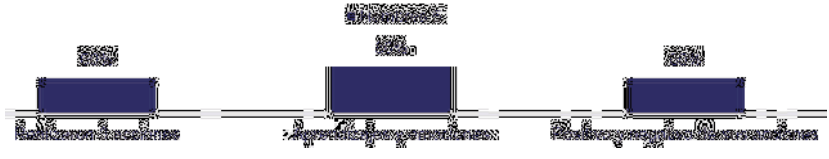
El 40% de los hombres no pudo plantear tres acciones que hacer durante la intervención para poder alcanzar sus sueños; sin embargo, el 80% pudo definir acciones concretas a realizar dentro de las instalaciones del COCYDEJ.



Sesión 6

De igual manera, en la siguiente gráfica solo se ven reflejados los resultados de los hombres.

Como podemos ver, el 60% de los jóvenes realizó las actividades que se plantearon durante la sesión 5, además de reconocer si sus acciones fueron negativas o positivas. Y el 80% de ellos pudo identificar los aprendizajes y emociones que vivieron durante el proceso.



Más allá de lo anteriormente señalado y reflejado en cada una de las sesiones, un aspecto muy importante dentro de los resultados es el proceso de los jóvenes privados de libertad; el hecho de atreverse a mirarse a ellos mismos, a redescubrirse y a animarse en soñar. Resulta muy valiente la capacidad de reconocer lo que son, lo que han hecho tanto positivo como negativo, y proponer acciones para cumplir aquello a lo que ellos llaman "su sueño", invitándolos así a aprender de ellos mismos y de los otros con los que compartieron su proceso.

Conclusiones

Respecto del objetivo general y los específicos, se puede afirmar que se cumplieron en su totalidad, ya que el taller fue diseñado e implementado como se propuso. Sin embargo, los resultados obtenidos no son los esperados. En primer lugar, porque el taller no se pudo completar con las mujeres; esto sucedió debido a que en una de las sesiones era el final de una telenovela, lo que provocó poca atención; otra de las sesiones se utilizó para festejar el día de las madres, lo cual también retrasó las sesiones. Pero, a pesar del incumplimiento con el taller respecto de las mujeres, se ganó mucho en otros sentidos, como la confianza y la relación entre las investigadoras y las jóvenes privadas de la libertad, las cuales tuvieron la capacidad de una mayor profundización en las reflexiones y más apertura al momento de compartir.

Respecto del trabajo con los hombres, y como se observa en los resultados, al iniciarse el taller estaban poco participativos, desconfiados y sin compromiso, actitud que lo largo de las sesiones fue cambiando, ya que se generó un espacio agradable de confianza y escucha, lo cual permitió que el trabajo fuera más eficiente, eficaz, reflexivo, profundo y aterrizado.

Los resultados fueron también afectados debido a distintas dificultades que se presentaron a lo largo de la intervención, por lo cual algunas de las actividades no se realizaron como estaba planeado. La

primera tenía que ver con que había actividades que se realizaban en el mismo horario en el que se asistía a la institución; por ejemplo: un grupo religioso iba a platicarles sobre la palabra de la Biblia y tenían ya tiempo trabajando con eso, por lo que muchos de los jóvenes interesados en el taller de "Proyección futura el internamiento" ya estaban registrados en el religioso y solo asistían la mitad del tiempo, y la otra mitad se iban con el grupo religioso.

Otra de las dificultades que se tuvo fue la presencia de demasiados custodios durante las sesiones, y esto provocaba que los jóvenes no quisieran participar y no tuvieran la confianza de compartir su proceso personal; esto también se ve reflejado en las evaluaciones que hicieron los jóvenes donde decían que no les gustaba que hubiera demasiados custodios presentes.

Al principio se comenzó el taller con dieciséis hombres; sin embargo, esta cantidad fue disminuyendo, debido a que a muchos adolescentes se les daba su sentencia y tenían que ser trasladados a otro centro de internamiento, por lo que no se concluía el taller.

Otro aspecto importante donde se perdía mucho tiempo efectivo del taller era el momento de ingresar al centro, ya que al momento de ingresar por la aduana muchas veces la revisión era exhaustiva, y se duraba aproximadamente veinte minutos.

Por último, se puede afirmar que la reinserción social es muy amplia y que, a pesar de los esfuerzos que realiza el COCYDEJ para ofrecer dichos programas, muchas veces hay carencia de recursos humanos, materiales y económicos; por eso mismo, dichos esfuerzos terminan siendo insuficientes.

Es necesario que más miembros de la sociedad se involucren y que se propongan programas, talleres, pláticas, etc., tomando en cuenta tanto el contexto como las necesidades particulares de los jóvenes privados de libertad; además, también habrán de tener un enfoque socioeducativo con miras a generar estrategias que sean significativas para ellos, lo que llevará a generar procesos de calidad y con un impacto para la sociedad.

Bibliografía

Dongil, E. y A. Cano (2014), *Desarrollo personal y bienestar*, Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés, Madrid, Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social.

Hernández, H. y M. Careaga (2016), *Espiral de liderazgo consciente*, Centro de Liderazgo Público, Escuela de Gobierno, Universidad de los Andes.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2017), *Política pública de reinserción Social*, Santiago, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

Moreno, P. (2002), *Diseño y planificación del aprendizaje*, biblioteca Daniel Cosío Villegas, Curso de formación de formadores de usuarios.

Pérez, G. (2015), *Elaboración de proyectos sociales: Casos prácticos*, Madrid, Narcea.

Secretaría de Seguridad Pública, Prevención y Readaptación Social (2008), *Manual de organización de la Secretaría de Seguridad Pública del Estado*, Jalisco, Secretaría de Seguridad Pública, Prevención y Readaptación Social.

Mujer y educación en el sistema penitenciario de Jalisco

Ramón Gerardo Navejas Padilla[1]

Resumen

Las instituciones penitenciarias para la ejecución de condenas de privación de libertad varían según los países; existe en ellas una relación directa entre el uso de la medida, el desarrollo económico del país y el tipo de práctica en su política de enfrentamiento al crimen, sustentando la estructura del Estado, el bienestar social y la capacidad económica para integrar su sistema mediante programas de control social.

El proceso de inserción social tiene que centrarse de manera interdisciplinaria, según el supuesto del artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en respuesta a los comportamientos de hombres y mujeres que vulneran las normas penales y que no cumplen las expectativas de conductas asociadas a un determinado comportamiento social, y potencia valores a través de programas en los reclusorios.

El enfoque debe favorecer los procesos personales en reclusión, creando oportunidades y poniendo mayor énfasis en programas de asistencia y reeducación eficaces como política criminal penitenciaria. La reeducación debe ser un instrumento y un mecanismo para reinsertar a hombres y mujeres en la comunidad.

Palabras clave: sistema penitenciario, política criminal, mujer

1 Egresado del doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara. Dirección electrónica: navejaspadilla@yahoo.com.mx.

Introducción

El presente trabajo es una investigación terminada; se presenta para dar a conocer los procesos de política criminal en el sistema penitenciario con mujeres que cumplen sanciones, específicamente a partir de que la educación es parte del proceso de ejecución de sanciones para lograr el proceso de readaptación social en mujeres que han cometido delito. Se entiende este sistema como un proceso reeducador que logra transformar en este contexto a las mujeres en un sujeto readaptado y reeducado socialmente.

Así es como se observa la trascendencia de la política criminal y de género, en los modelos de ejecución de sanciones, lo que implica el manejo interdisciplinar con áreas primordiales, como la educación, para lograr resultados de mayor sostenibilidad para el Estado. Estas políticas deben estar contextualizadas en cuanto al sujeto para el que fue creado este modelo penitenciario, hecho que, en la aplicación exacta de la norma, no ocurre por desconocimiento y falta de abordaje desde distintas disciplinas.

En este trabajo se abordan en un primer momento los sistemas representativos históricos y las tendencias de los modelos penitenciarios. En un segundo momento, los modelos actuales y la reforma constitucional de 2008. En una tercera parte el trabajo empírico con los usuarios y trabajadores construyendo categorías y análisis sobre la realidad del proceso de readaptación, para finalmente tener un andamiaje de la política criminal del Estado entre educación, derecho y criminología, para generar un enfoque crítico regional de la readaptación social.

Análisis del deber ser de la política criminal penitenciaria

La readaptación social en el marco de la justicia penal en México sanciona al transgresor de la legislación penal, su ejecución es en los centros penitenciarios. En Jalisco, para cumplir la sanción se cuenta con el Complejo Penitenciario de Puente Grande, Jalisco, donde mujeres compurgan la pena impuesta, y cuya función es proporcionar elementos necesarios para incidir en su reeducación. En este sentido, la implementación de políticas reeducativas en materia de readaptación social como objeto primordial de la política criminal para atender las necesidades sociales en la ejecución de sanciones que garanticen la formación integral y el desarrollo de capacidades individuales en sujetos sentenciados dentro de los reclusorios.

La readaptación social y el control formal son un ámbito de actuación donde las conductas sobrepasan el marco de los desórdenes y conflictos morales originados en las relaciones privadas y pasan a afectar directamente el orden social y moral de interés público (Bergalli, 1983).

El proceso de readaptación social tiene que centrarse de manera interdisciplinar, según el supuesto del artículo 18 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, a través de un proceso de reeducación en respuesta a los comportamientos de hombres y mujeres que vulneran las normas penales y que no cumplen las expectativas de conductas, y potenciar valores con programas en el interior de los reclusorios, y en el exterior con un seguimiento de los sujetos que se encuentran en dicho proceso, que no difiere en lo toral de las teorías, según la tabla comparativa que se presenta:

Tabla comparativa teórica legislativa		
Artículo 18. El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres compurgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto.	La educación, en el más amplio sentido del término, debe estar dirigida a desarrollar íntegramente a la persona, se toma en consideración los antecedentes sociales, económicos y culturales de los reclusos (Coyle, 2009).	Perfeccionar la educación, indicando que es una función del Estado manejar la ecuación como necesidad y no como obligación (Beccaria, 2002).

Las instituciones penitenciarias, para la ejecución de sanciones de privación de libertad mantienen una relación entre uso de medida, desarrollo económico del país y tipo de práctica en su política criminal, sustentando la estructura del estado, el bienestar social y la capacidad económica para integrar su sistema mediante programas de control social.

El enfoque en ejecución de sanciones debe favorecer procesos personales de personas en reclusión creándoles oportunidades, poniendo énfasis en la formación y la reeducación eficaces como política criminal penitenciaria. Ahora bien, el supuesto es que la reeducación no debe estar al arbitrio de opiniones de moda o de ideologías, y debe incluir orientaciones, contenidos, instrumentos y mecanismos de información relacionados con su objetivo.

Ahora bien, si existe un proceso institucional que favorezca con la puesta en marcha del sistema y su política criminal penitenciaria impuesta al penado, se entiende que es para que este no sea un ser eliminado de la sociedad, sino una persona que continúa formando parte de ella, incluso como miembro activo sometido a un particular régimen que lo encamina a preparar su vuelta a la vida libre en las mejores condiciones para ejercer social y responsablemente su libertad.

El punto de partida es la ejecución de sanciones, pues es la ruta que lleva a conocer el planteamiento del problema y revisar diversas

aristas de una realidad de carácter penal, y la política criminal es un objeto de estudio que se ha problematizado en el sistema penitenciario, donde se engendran las preguntas de investigación.

a. ¿Qué indicios de reeducación se observa en mujeres que se encuentran en un proceso de ejecución de sanciones?
b. ¿Cómo se evidencia la política criminal aplicada por el Estado en el sistema penitenciario?

El objetivo general de la investigación en readaptación social fue centrar la investigación en las comunidades penitenciarias que tienen como meta la readaptación social, como un proceso de desarrollo integral de la personalidad que incluye el respeto y la consideración de valores y la integridad del ser humano, con la meta de lograr cambios de actitud y comportamiento haciendo al individuo asumir la responsabilidad por cada uno de sus actos.

El objetivo particular de la investigación fue reconstruir el contexto donde se desarrolla la ejecución de sanciones, a partir de evidencias de mujeres que se encuentran en dicho proceso. Para lograr el objetivo general y el particular se estableció como meta aplicar instrumentos metodológicos esperando que los participantes realizaran aportaciones dentro del marco contextual de la readaptación social, como un tratamiento que las formó en habilidades, conocimientos y capacidades creativas, e indicios que pueden ser manifiestos de la política criminal a la que fueron sometidas, lo que implicó comprender la naturaleza de las acciones realizadas por mujeres en ejecución de sanciones, antes de y durante la ejecución de la sanción impuesta por el Estado.

1. La prisión

La prisión es el resultado del desarrollo del poder disciplinario, porque su origen está en otras instituciones; es, en sí "La forma general de un

equipo para volver a los individuos dóciles y útiles, por un trabajo preciso sobre su cuerpo, ha diseñado la institución de la prisión, antes que la ley definiera como la pena por excelencia" (Focault, 2003). La prisión conforma un conjunto de instancias en el que se expanden las prácticas del poder disciplinario. A ese conjunto se lo llama sistema carcelario, e incluye todas las prisiones y las instancias cercanas a las prácticas de la disciplina penitenciaria.

Este sistema carcelario es la pieza esencial en el arsenal punitivo, marca seguramente un momento importante en la historia de la justicia penal: su acceso a la "humanidad" (Focault, 2003). Es la idea del castigo como privación jurídica de la libertad.

A fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX aparece la prisión como principal sanción penal a través de diversas manifestaciones políticas y religiosas: Jhon Howard, con la clasificación y separación de internos (Manzanera, 2001), y las ideas arquitectónicas aportadas por Jeremías Bentham, con el panóptico (Focault, 2003). Entre otras penitenciarias se inicia la reforma carcelaria, aceptada en legislaciones de ese tiempo y encaminadas a construir establecimientos para el cumplimiento de la sanción privativa de la libertad; en ellas se organizó la fórmula en que deberían funcionar las prisiones y sus finalidades principales. Como consecuencia de esta reforma surgen diferentes sistemas de ejecución de sanciones en los recintos destinados para tal fin.

1.1 Régimen celular pensilvánico o filadélfico

Este sistema fue implantado en Estados Unidos de América por William Pen; se encontraba basado en el aislamiento celular absoluto, tanto nocturno como diurno. De ese modo, al tiempo que garantizaba el orden y la seguridad en el establecimiento (mejorando igualmente las condiciones de higiene), pretendía, llevado por su ideal religioso, que el penado reflexionara sobre su pasado criminal y se pusiera a bien con Dios (Manzanera, 2001).

Dicho sistema es un gran avance en el sistema no solo carcelario sino también de los nuevos pensamientos revolucionarios de los hombres dedicados al estudio y el comportamiento de estas instituciones. Este sistema es el triunfo de la institución penitenciaria a finales del siglo XVI (Nieves, 2004); dicho régimen es el principio humanizante del sistema ejecutivo penal.

1.2 Régimen auburiano

Fue aplicado por Elam Lynds en la Ciudad de Nueva York, en el Centro Penitenciario de Auburn, bajo el régimen de vida mixta, también conocido como el silencio. Este régimen presenta algunas características: rígida disciplina, trabajo en común durante el día, silencio absoluto y separación completa en la noche, severo régimen de castigos y aplicación de penas corporales. Se le da relevancia al estilo de vida militar, de ahí la uniformidad de las celdas y del régimen cotidiano (Muñoz, 2019).

1.3 El régimen progresivo

Este régimen, denominado de Maconochie o Mark System, se obtenía a través del trabajo y la buena conducta; dicho sistema se componía de tres períodos: aislamiento celular, trabajo en común donde lo principal es la conducta y el trabajo para poder pasar al siguiente período, libertad condicional (Manzanera, 2001).

1.4 El sistema Crofton

Creado por el irlandés Walter Crofton, se encuentra dividido en los siguientes periodos o partes:

a. Aislamiento.
b. Trabajo en común bajo las reglas del silencio con aislamiento durante la noche.
c. Libertad condicional (Manzanera, 2001).

1.5 Sistema Montesinos

Este se divide en cuatro etapas, las cuales se supone deben contribuir al mejoramiento y la reforma del reclusorio como parte de la ejecución penal;

a. Celular con una duración de siete a doce meses, según la cuantía de la pena y que podía reducirse a la mitad en caso de buena conducta.
b. Industrial y educativo en el que los penados hacían vida en común durante el día y permanecían en aislamiento celular por la noche. Su duración era equivalente a la mitad del tiempo que le restaba al penado para extinguir la condena.
c. Intermedio, también de vida mixta, pero donde los trabajos eran más suaves.
d. De gracia y recompensa, donde se recomendaba la propuesta de indulto a favor de los reclusos que se hallaban en este periodo, al no estar reconocido en el Código el beneficio de la libertad condicional (Manzanera, 2001).

1.6 Prisión abierta

Elías Neuman asevera que el régimen abierto señala la aparición de un nuevo tipo de establecimiento penitenciario cuyos fines son esencialmente preventivistas y resocializadores, e implica un nuevo planteamiento en la ejecución penal. Se establece la resocialización como criterio ordenador de la ejecución penal. En la prisión abierta no caben otros criterios: ni de expiación, ni retributivos, ni vengativos. La experiencia, con la fuerza de los colores de un semáforo, ha demostrado que en ninguna fase de la historia y en ninguna parte del mundo, el castigo más desmedido y brutal al criminal ha podido frenar a la delincuencia, que es connatural al género humano (Puig, 2019).

En el décimo segundo Congreso Internacional Penal y Penitenciario de la Haya, en 1950, esta institución fue acogida por naciones

como Suiza, Alemania y Dinamarca. En nuestros días ha alcanzado gran arraigo esta forma de trabajo penal que posee dos modalidades, una de ellas es el trabajo agrícola, el cultivo, la explotación de campos, terrenos y trabajos forestales. La otra es el trabajo en obras públicas. El trabajo al aire libre en sus dos modalidades ha sido practicado directamente por el Estado, que destina a sus penados a trabajos y obras diversas por cuenta propia o presta la población penal a particulares mediante una retribución.

1.7 El sistema de individualización científica

A través de este sistema se ha mejorado el sistema Montesinos, así como el de prisión abierta, puesto que trata la rehabilitación, la reinserción, la resocialización o la reeducación del penado.

El marco real de la ejecución penitenciaria busca que los establecimientos carcelarios constituyan un verdadero lugar para el desarrollo integral de la ejecución del sentenciado, sus actos regimentales, relaciones familiares y activistas de tratamiento están condicionados por los distintos regímenes penitenciarios y grados de tratamiento.

Sin embargo, la parte de desarrollo del delincuente es inalcanzable, pues refiere que este sistema solo busca del penado el almacenaje, mediante su inclusión en instalaciones compatibles con la dignidad y la humanidad (Francisco, 1999). Este sistema posibilita que el sentenciado, por razones del tratamiento, progrese en lo personal a grado tal que no constituya solo un capricho dogmático, sino que el régimen baste para desaparecer la actuación delictiva del sujeto transformándolo y materializando en su inserción dentro de la sociedad, en su vida cotidiana, con su familia, en su actuar y, por supuesto en las autorreflexiones que haga en su transitar por dicho proceso.

Para que dicho sistema penitenciario sea un éxito debe tener definidos el fin de la pena, la corrección, la educación, el trabajo penitenciario y el control técnico. Estos conceptos desde la visión tanto histórica como actual, se definen de la siguiente manera:

a. *El fin de las penas*: Que los sujetos no cometan más delitos y se integren a la sociedad de manera benéfica. Es el deber ser del fin que persigue una pena para conseguirlo; deberán ser escogidas aquellas penas y aquel método de imponerlas que, guardada la proporción, hagan una impresión más eficaz y más durable sobre los ánimos de los hombres y la menos dolorosa sobre el cuerpo del reo (Beccaria, 2002).

   La finalidad de la pena es principalmente la prevención especial, que está dirigida básicamente a impedir que el sujeto en cuestión reincida. En este caso va implícita una segunda finalidad de prevención general, ya que al sancionar al delincuente se refuerza la intimidación de la colectividad, y se ejemplifica a los demás para que se abstengan de violar la norma (Manzanera, 2003).
b. *La corrección*: La corrección penal debe tener como función esencial la transformación del comportamiento del individuo. El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones; debe, por lo tanto, ser esencialmente correctivo (Focault, 2003).
c. *Clasificación:* Los detenidos deben estar clasificados y aislados (Manzanera, 2001).
d. *La educación y trabajo penitenciario*: La educación del detenido es, para el poder público, una preocupación indispensable en interés de la sociedad, a la vez que una obligación frente al detenido. El trabajo debe ser uno de los elementos esenciales de la transformación y de la socialización progresiva de los detenidos.
e. *Control técnico*: Es un trabajo en equipo de especialistas ejercido individualmente sobre el delincuente con la finalidad de anular o modificar los factores negativos de su personalidad y dotarlo de una formación general idónea para así apartarlo de la reincidencia y lograr su readaptación a la vida social (Bueno, Cuesta y García, 1989).

A pesar de que pareciera tratarse de asuntos diferentes, el surgimiento de la prisión, por las diversas connotaciones que ha tenido, obliga a la lectura de la revisión histórica para conocer la conceptualización

vigente contemporánea en el sistema penitenciario estatal y el fenómeno de estudio con los recurrentes conflictos sociales, que son y han sido muchos, evaluando el trabajo desarrollado por los responsables del sistema penitenciario, tanto histórico como presente.

2. El sistema en Jalisco

El estado de Jalisco debe ser visto desde sus estructuras arquitectónicas hasta la parte jurídica actual. Dicho contexto incide en la cultura de la política criminal, y proporciona elementos para la elaboración de una mejor política en los centros penitenciarios. Este sistema proporciona elementos importantes para llevar a cabo una evaluación en el tema de la mujer que se encuentra cumpliendo sanciones, para orientar un verdadero sentido de reeducación a favor de ellas.

En el estado de Jalisco, la Ley Orgánica del Poder Ejecutivo del Estado de Jalisco (Congreso del Estado de Jalisco, 2007) le otorga el control, la administración y el tratamiento de readaptación social de los internos en ese entonces con dicha legislación, hoy con la reforma al artículo 18 de la Constitución en su párrafo primero, reinserción:

> Artículo 18. Solo por delito que merezca pena privativa de libertad habrá lugar a prisión preventiva. El sitio de esta será distinto del que se destinare para la extinción de las penas y estarán completamente separados. El sistema penitenciario se organizará sobre la base del respeto a los derechos humanos, del trabajo, la capacitación para el mismo, la educación, la salud y el deporte como medios para lograr la reinserción del sentenciado a la sociedad y procurar que no vuelva a delinquir, observando los beneficios que para él prevé la ley. Las mujeres compurgarán sus penas en lugares separados de los destinados a los hombres para tal efecto. (Congreso de la Unión, 2019).

En el Código Penal de Jalisco se especifican las penas para compurgar, según esta indicado en el capítulo IV "De la reinserción", que dice:

> Artículo 86. La reinserción tiene por objeto dotar de herramientas al imputado y al sentenciado que le permitan reinsertarse a la sociedad, mediante los modelos de educación, trabajo penitenciario y capacitación para el mismo, establecidos en la Ley Nacional de Ejecución Penal.
>
> La aplicación de los modelos de reinserción previstos en el Código Nacional de Procedimientos Penales y La Ley Nacional de Ejecución Penal corresponderá a la Autoridad Penitenciaria. (congreso.web.congresojal.gob.mx, 2019).

Con esto podemos afirmar que se establecen las bases con las que se regula el tratamiento y de ahí se desprenden elementos importantes, como el acceso a un proceso de reinserción, lo que implica una visión integral del sistema de ejecución de sanciones.

2.1 Importancia de la perspectiva de género

Aquí se revisan los factores de género que intervienen en los procesos de ejecución de sanciones. Estos factores de género afectan las trayectorias de las mujeres durante la ejecución de sanciones, quienes requieren una intervención más adecuada y amplia durante el encarcelamiento con una intervención que tenga en cuenta los derechos de las internas y los factores sociales.

Para asegurar el respeto a los derechos de las internas se entiende el objetivo y la reflexión sobre el tema de género. Esta perspectiva persigue una mayor garantía de los derechos de las mujeres en el interior de los centros y de una intervención real. Con esta mirada a las diferencias de género se abre la posibilidad de debate que se puede abordar a través de la política criminal penitenciaria sobre problemáticas de estas mujeres en reclusión. Para ello es necesario no solo utilizar el término género sino comprenderlo desde las características consideradas socialmente apropiadas para las mujeres y los varones dentro de cada sociedad, la forma como deben comportarse las mujeres y los hombres en determinadas situaciones que indica y espera la sociedad,

de acuerdo con García, está relacionada con lo que cada sociedad considera correcto para el comportamiento de mujeres y hombres, puede cambiar o permanecer sin modificaciones, dependiendo de la época, del lugar, de la cultura y de la sociedad, no está relacionada con la apariencia física de las personas (sexo), sino con su comportamiento, sus actitudes y sus habilidades. El género es el resultado de la construcción y una enseñanza social que se aprende a través de las principales instituciones de la sociedad (familia, iglesia, escuela), y se vuelve propio de la persona al aceptar esta esas características; el análisis de género demuestra que los atributos y deberes simbólicos asignados al sexo no son naturales, no se nace con ellos (García, 2007).

De las posibilidades de comportamiento formadas por roles, los sujetos forman estereotipos de género, los cuales se refieren a reconocimientos, perspectivas y facultades de cómo deben ser y comportarse hombres y mujeres. Estos estereotipos dividen los sexos como opuestos; sin embargo, son grupos que tienen muchas similitudes y algunas diferencias. Con frecuencia son simplificaciones excesivas y reflejan prejuicios, clichés e ideas preconcebidas. El estereotipo de género, la idea fija y repetida sobre lo que creemos que es propio de todas las mujeres y, sobre todo, lo que creemos que es propio de todos los hombres (García, 2007).

La reclusión es un espacio doblemente estigmatizador para la mujer, según el estereotipo que la sociedad le ha asignado. Las mujeres están presas del contenido esencial de sus vidas como madres esposas, como putas..., siempre dependientes vitales de los otros y de su lugar en sistemas de vida específicos. Las mujeres están presas en su servidumbre voluntaria que simbiotiza con los otros y con los poderes que las sujetan (López, 2006).

Una mujer que pasa por la prisión no es bien vista, por contravenir el lugar que le corresponde en la sociedad como esposa y madre. Son actitudes derivadas del viejo enfoque lombrosiano de sexo, según el cual las mujeres delincuentes son consideradas especialmente dege-

neradas por haber violado no solo las normas legales, sino también las sociales de su condición femenina (Almeda, 2003).

Estas características muestran la falta de perspectiva de género, y la asignación de sexo y estereotipos se consolida "reforzando el estereotipo de las "buenas mujeres", que son aquellas que no delinquen y se muestran obedientes, dadoras y maternales (López, 2006).

Por ello, el objetivo de los regímenes penitenciarios es devolver a la sociedad a estas internas como una "verdadera mujer", para lo cual se recurre a las técnicas tradicionales de socialización. Ello se traduce en una total despreocupación por el mercado laboral que las espera cuando salgan en libertad, pues no todas estas actividades les permitirán subsistir de manera independiente. Descubrimos como algo general en nuestro entorno la ausencia de una política penitenciaria basada en sus diferencias, sus problemas y necesidades (Almeda, 2003); este modelo traza una equivalencia entre lo femenino y lo maternal. La condición femenina es definida, entonces, por un modelo social y cultural.

Hombres y mujeres son parecidos en la cárcel; sin embargo la teoría de género sirve para analizar las relaciones sociales entre ellos, con el fin de proponer una política criminal penitenciaria que promueva la construcción de relaciones más equitativas, tomando en cuenta sus necesidades, problemas y diferencias. En todo el mundo, los regímenes de cárcel están casi invariablemente diseñados para una mayoría; es decir, para la población masculina de reos, y, por ello, no toma en cuenta las necesidades de las mujeres (Lozano, 2007). Por lo tanto, es conveniente la inclusión de una perspectiva de género en el sistema penitenciario, que se inserte en un marco general como respuesta de respeto al principio de dignidad de las mujeres.

Si se busca equidad de las mujeres en ejecución de sanciones e igualdad, significa que se deben eliminar barreras y crear una política criminal apropiada: Mujeres y hombres son diferentes. Tratar igual a hombres y a mujeres no da como resultado condiciones de igualdad (Lozano, 2007, p. 3); por lo tanto, para que estas mujeres puedan disfrutar de dichas oportunidades y beneficiarse con ellas, es necesaria

su participación de los procesos de desarrollo y la aplicación del enfoque de género en las actividades imperantes en la política criminal penitenciaria.

Ser madre es una identidad que ostentan muchas de las mujeres que se encuentran cumpliendo sanciones, proceso que se construyó en distintos momentos y espacios de la vida. En el hogar con el grupo familiar, padres y madres, tíos/as abuelos/las, hermanos/as, primos/as...; en la escuela con maestros/as, directivos, compañeros/as, y en la comunidad con dirigentes, vecinos/as. La identidad es el resultado de la interacción del individuo consigo mismo, con sus semejantes y con el medio que lo rodea (Villaseñor García, 2007).

Se puede hablar de sus datos generales, estado civil, edad, religión, ser madre o no, nacionalidad, entre otras características, de las cuales algunas, además, cambian con el tiempo: el estado civil, la religión, la edad. Lo que no ha cambiado a pesar de las reformas al sistema penitenciario y dentro del contexto social es un aparente trato protector que solo ha modelado la personalidad de las internas para que asuman la visión social que han de satisfacer (López, 2006), según se exige a las mujeres conductas estereotipadas de acuerdo con el papel de sumisas, obedientes, guardianas del orden familiar, y que hagan un acto de contrición frente a un doble castigo, el judicial y el social, por ser mala mujer, madre o esposa.

2.2 Importancia de la clasificación penitenciaria

Para cumplir con el propósito de reeducar al condenado en Jalisco, las bases del régimen y el tratamiento de los reclusos viene a ser la clasificación penitenciaria, cuyos lineamientos centrales están consignados en el Artículo 18 de la Constitución Federal, además de observar lo aprobado el 30 de agosto de 1995 por el Primer Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente, donde se recomendó la agrupación de los reclusos en categorías, según los siguientes principios:

a. Los hombres y las mujeres deberán ser recluidos, hasta donde fuere posible, en establecimientos diferentes. En un penal donde se reciban hombres y mujeres, los locales destinados a las mujeres deberán estar completamente separados.
b. Los detenidos en prisión preventiva deberán ser separados de los que están cumpliendo condena.
c. Las personas presas por deudas y los demás condenados a alguna forma de prisión por razones civiles, deberán ser separados de los detenidos por infracción penal.
d. Los detenidos jóvenes deberán ser separados de los adultos (Naciones Unidas, 1995).

La clasificación de los internos se orienta como ayuda al proceso de ejecución de sanciones en grupos homogéneos, lo que hace más fácil la instauración de medidas resocializadoras similares para cada grupo; también es necesaria para evitar la influencia negativa de los internos mayormente desadaptados o violentos sobre los menos peligrosos. El reglamento interior del Centro de Readaptación Femenil del Estado de Jalisco (CRF) establece las facultades para llevar a cabo dicha tarea a través del Centro de Observación y Clasificación, donde se precisan las características singulares mediante el diagnóstico de cada una de las internas, lo que facilita el manejo de las influencias sobre ellas para alcanzar el objetivo de readaptarlas.

En la clasificación penitenciaria de Jalisco, una de las acciones destacadas del sistema de ejecución de sanciones se hace por su arquitectura y sexo, con tres establecimientos, Preventivo y Centro de Readaptación Social para hombres, y Centro de Readaptación Femenil para mujeres, cada uno de ellos independientes. En el Centro de Readaptación Femenil los expedientes de internas se encuentran debidamente clasificados en función del delito cometido del fuero común o federal; existe una segunda clasificación por módulos divididos en cuatro letras:

- A) Indiciadas y procesadas
- B) Solo procesadas
- C) y D) sentenciadas (Directora, 2009),

Así se cumple con la clasificación jurídica entre procesadas, separadas de las sentenciadas. Esto es importante para aquellas inculpadas que resultarán inocentes del hecho imputado a quienes se les participa de las actividades: " se les invita a programas de adaptación como religión, talleres, deporte, etc." (Directora, 2009), sin ser sometidas a un régimen para condenadas, a quienes parte del tratamiento es más obligatorio; dicho tratamiento consiste en "(talleres, religión yoga, deporte educación, teatro, corte y confección y manualidades" (Directora, 2009).

Otra clasificación es por edades; las internas se encuentran en celdas separadas en grupos, jóvenes delincuentes, adultas y ancianas, con lo que se logra una combinación interesante, al decir de la directora del Centro:

> Al inicio hasta me querían hacer un motín las internas, me ha costado mucho trabajo este tipo de clasificación, pero una de las ventajas es que se establece el sentido de solidaridad entre las mismas internas, ya que hay algunas mayores, que ya no tienen sus mismas facultades como la de visión por ejemplo, y se ayudan mutuamente, además se cuida la peligrosidad de las mismas en esta clasificación (Directora, 2009).

La clasificación mental de las internas: "teniendo atención especial y separadas a quienes padecen problemas mentales, a quienes se les proporciona medicamento y atención medica" (Directora, 2009).

Las internas se siguen clasificando mediante un proceso dinámico, según sea revisada y replanteada la situación de cada cual, "se hacen sus estudios de ingreso, se observan sus avances en el tratamiento, y se registran en el expediente personal, terapias, consultas médicas, medicinas, lo que ocupe" (Directora, 2009). Con esta clasificación se busca innovar; además, este modelo facilita el control más efectivo de

la disciplina, y consecuentemente se obtiene una mejor administración del centro penitenciario con eficiente ejecución de las penas; este criterio parece ayudar a los propósitos y a los objetivos de la resocialización. En tal sentido, se considera que la clasificación penitenciaria está orientada a un proceso de fácil resocialización.

2.3 El personal penitenciario

La Academia Estatal de Seguridad Pública homologa sus programas de formación con los de la Academia Nacional de Seguridad Pública, sobre formación básica del personal que tiene como funciones la seguridad de los centros de reclusión del país y la custodia de los internos en dichos centros. En la fundamentación del curso se indica que uno de los motivos de este curso es la falta de capacitación del personal de los centros de reclusión.

El personal del Centro de Readaptación Femenil de Jalisco no tiene una selección en particular o es capacitado previamente en los lugares que ocuparán, según los distintos niveles, y puede ser removido a juicio de las autoridades, y además muchas veces los cursos de formación que se organizan no tienen que ver con el trabajo del cargo que desempeñan. No existe un perfil de personal definido para personal que trabaja en la penal, además de ser un empleo poco remunerado. En muchos casos el personal es improvisado o se encuentra laborando en esa área como castigo, además de no tener un proceso de capacitación apropiado o continuo, y puede ser removido si le cae gordo a un directivo (Femenil, 2006).

El Reglamento del Centro de Readaptación Femenil entiende la capacitación de personal al igual que las legislaciones aplicadas de manera supletoria, lo que tiene que ver con la importancia de proporcionar un apropiado tratamiento. Así que no solo es el hecho de que el personal directivo, administrativo, técnico, de servicios generales y de custodia tiene que dar un trato igualitario a las internas, también

la capacitación es necesaria para el trato del personal en reclusión, sobre todo en temas de género y derechos humanos.

Las normas que rigen al servidor público son rígidas, como se exige en un centro penitenciario; entre ellas se destacan aquellas que prohíben el paso de alimentos, vestir algunos colores que no sean los del área, la introducción de propaganda religiosa, política, subversiva, pornográfica; de igual forma, todo lo que, a criterio de la Dirección, altere el orden moral y la seguridad de la institución que afecte el sistema de actividades del proceso de readaptación social. El plan curricular comprende una duración de 740 horas, a desarrollar en cuatro meses (dieciséis semanas), y los objetivos curriculares son:

1. Brindar a los participantes una formación integral, con contenidos que posibiliten la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades cognoscitivas y psicomotrices, así como la introyección de valores y actitudes congruentes con los requerimientos que plantea el ejercicio de la función de seguridad y custodia penitenciaria, apegada a los principios constitucionales de legalidad, eficiencia, profesionalismo y honradez;
2. Dotar a los futuros guardias de seguridad y custodia penitenciaria con las herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas que los habiliten para el mejor aprovechamiento de las actividades de aprendizaje que contendrá su proceso de formación y, asimismo, que les permita aplicarlas de manera eficiente, al operar el equipo e instrumentos de trabajo con que están dotado para el desempeño de su práctica profesional;
3. Proveer a los participantes de los conocimientos metodológicos e instrumentales que les permitan desempeñar con eficacia sus labores de seguridad y custodia, y se constituyan en factor contribuyente para lograr los objetivos que pretende alcanzar el sistema penitenciario nacional.
4. Propiciar el desarrollo de un pensamiento reflexivo que les permita asumir los valores éticos que deben prevalecer en su comportamiento como personas responsables y conscientes de sus

funciones, y comprender la trascendencia y el alcance que tienen en su respectivo ámbito laboral y social, así como actuar conforme al marco jurídico establecido y con pleno respeto a los derechos humanos (Academia Nacional de Seguridad Pública, 2005).

El perfil del egresado tendrá que estar principalmente en cumplimiento del artículo 18 constitucional y los correspondientes de la Constitución Estatal, así como la Ley de Ejecución de Sanciones en lo concerniente a la readaptación social. Asimismo, tendrá que estar capacitado en tareas específicas de seguridad y custodia penitenciaria, además de aquellas disciplinas que coadyuven a los objetivos terminales de este sistema.

El personal de seguridad y custodia penitenciaria tendrá el siguiente perfil:

1. Habrá adquirido los conocimientos necesarios que sobre el sistema penitenciario, nacional y estatal, debe poseer toda persona que se encuentre inmersa en las tareas de readaptación social y seguridad penitenciaria; la relación existente entre la seguridad de la institución, el resguardo de la integridad física del interno y la prevención y, en su caso, el control de actos que atenten contra la estabilidad de la institución, sin la cual la tarea readaptatoria tendría serias dificultades para su ejecución, así como la importancia de la prisión tanto en lo preventivo como en la ejecución de la sanción penal.
2. Habrá desarrollado sus habilidades para interrelacionarse y comportarse positivamente con el personal en custodia, sus compañeros y superiores, así como para actuar objetivamente en situaciones o circunstancias de tensión o de conflicto, para el control de personas en grupos heterogéneos cuya principal característica es encontrarse privadas de libertad.
3. Habrá adquirido las destrezas básicas para el empleo y el uso del armamento y el equipo utilizado para la disuasión de conflictos en la prisión, así como en la seguridad de la institución en general,

consciente de los efectos que puede causar el uso de la fuerza en dichas situaciones, y apegado al marco jurídico y disciplinario que orienta sus acciones en cumplimiento de sus funciones y responsabilidades asignadas.

4. Tomará conciencia para el cambio de actitudes negativas por actitudes de comprensión, discernimiento, entendimiento y tolerancia desde la óptica de la seguridad penitenciaria, con el objetivo de coadyuvar a la tarea readaptatoria del sistema penitenciario nacional.
5. Poseerá un conocimiento objetivo de la problemática penitenciaria, tanto en lo referente a los aspectos técnico-operativos de seguridad como en lo referente a la conducta y la personalidad del interno en tratamiento, así como del proceso de readaptación que se lleva a cabo en los centros de reclusión, de manera que sea consciente de los alcances y limitaciones que presenta el desempeño de sus funciones, y de la importancia de actuar conforme a la normatividad jurídica, operativa y disciplinaria establecida en este ámbito de la seguridad pública (Academia Nacional de Seguridad Pública, 2005).

Pero todo no termina ahí; el siguiente curso de: "Actualización para Personal de Seguridad y Custodia Penitenciaria" (Academia Nacional de Seguridad Pública, 2005) forma parte del Programa Nacional de Evaluación Capacitación y Certificación del Personal de Seguridad Pública; consta de 92 horas, tiene como finalidad contribuir al mejoramiento de los servicios de prevención del delito terciario en ejecución de sanciones a través de la preparación del personal de seguridad y custodia penitenciaria; brinda los siguientes conocimientos:

> Jurídicos, humanísticos, metodológicos y técnicos que han sufrido cambios e innovaciones, así como reforzándole aquellos que le permitan fortalecer sus habilidades cognoscitivas y psicomotoras y reorientar sus valores y actitudes (Academia Nacional de Seguridad Pública, 2005).

Dicho curso tiene que ser congruente con los requerimientos que plantea el ejercicio de sus funciones mediante una actuación apegada a los principios constitucionales: legalidad, eficiencia, profesionalismo y honradez. Como objetivos curriculares contiene:

1. Completar la formación de los participantes, actualizando e incrementado sus conocimientos en los campos jurídico, humanístico y metodológico-técnico aplicados en el campo de la seguridad penitenciaria, de modo que contribuyan a un mejor desempeño de las funciones asignadas y consecuentemente a su desarrollo profesional y personal.
2. Fortalecer sus habilidades y destrezas necesarias para la operación o la aplicación adecuada de los equipos e instrumentos de trabajo requeridos para la realización de sus actividades en el servicio.
3. Propiciar la sistematización de los conocimientos adquiridos mediante su práctica cotidiana.
4. Fomentar el desarrollo de actitudes y valores inherentes a la actividad de seguridad y custodia penitenciaria, para que contribuyan a asumir de manera consciente y comprometida sus funciones y responsabilidades; asimismo, posibilitar el cumplimiento de los principios constitucionales de legalidad, profesionalismo, eficiencia y honradez (Academia Nacional de Seguridad Pública, 2005).

El no estar Jalisco exento de problemas similares a los del país o del mundo entero en materia de ejecución de sanciones y problemas de género implica una homogeneidad en la mejor manera de aplicar un tratamiento de readaptación social (reeducar), capacitando a su personal en el tema, de manera que revierta la imagen que se tiene de este personal, cuyo campo y condiciones laborales que lo caracterizan no son las óptimas:

> Una alta rotación de personal, niveles de escolaridad heterogéneos, no identificación con el puesto, bajos salarios, alto riesgo personal y la identificación con la (para y antisocialidad), hecho este último que repercute casi siempre negati-

> vamente en sus relaciones laborales y familiares, y entorpece los programas de tratamiento de los internos (Academia Nacional de Seguridad Pública, 2005).

Por ello resulta necesario contar con personal penitenciario más preparado, pero igualmente comprometido con su labor, que comprenda la tarea que se requiere en esta etapa del derecho penal, y dotarlo de un proceso continuo de capacitación y actualización.

Sin embargo, por la falta de respuesta profesional e institucional, el objetivo de la readaptación social se encuentra rebasado por carencia de personal o de profesionales técnicos especialistas, incluso psicólogos; como criminólogo en el Centro de Readaptación Social de Jalisco, indicó que ha recibido cursos y un diplomado en la materia (Fraustro, 2007). Esto provoca el desaprovechamiento de la información y de los estudios en profundidad, debido a la improvisación de especialistas, problema que contrasta con la creciente sobrepoblación, lo que obliga al sistema a improvisar el personal y a reducir la calidad de estudios criminológicos de la población penitenciaria.

La atención es deficiente por falta de personal, y pierde la rigurosidad necesaria por la excesiva carga de trabajo para conocer con mayor detalle aspectos importantes de los internos, sin entender que para un sistema penitenciario es de suma importancia tener criminólogos especializados para reducir la reincidencia y hacer planes de rehabilitación (Fraustro, 2007).

La sobrepoblación provoca una carga de trabajo muy grande en el personal,; desgraciadamente, no contamos con el tiempo para poder desarrollar programas en ese sentido, se nos va el tiempo en hacer estudios (Fraustro, 2007), así se pierde consistencia en los estudios y solo queda el seguimiento, donde se describen superficialmente aspectos de los internos durante su estancia en prisión con relevancia mayúscula por la necesidad de una política criminal a dock de las necesidades penitenciarias.

2.4 La pena en Jalisco

El estudio de la pena no se debe olvidar en el marco jurídico, debido a que la principal consideración es la readaptación social del sujeto que cometió un delito y su reintegro a la sociedad, pues es ese el castigo impuesto. La pena coincide con el nacimiento del Derecho Penal; su existencia se debe a la necesidad abstracta y absoluta de sancionar. Bonesana indica que se aplicaba una especie de tortura en la cual existían dos etapas, la primera era mantener al reo en un lugar reducido y completamente en las tinieblas; terminado ese periodo el juez lo llamaba para que dijera la verdad y, si el reo no decía lo que el juez, quería era devuelto a la prisión, pero ahora a un lugar con mucha luz para que siguiera cumpliendo su condena o dijera la verdad (Bonesana, 2002).

Los que han cometido un delito en contra de la sociedad: "se refiere a la conducta humana individual, sea que se traduzca en acciones u omisiones que transgredan la ley penal y dicha conducta es motivada por una variedad de causas" (Orellana, 1996, pp. 257-258).

El fundamento jurídico y el sentido de la pena es compensar el delito y restablece el orden: Pretende compensar la culpabilidad del autor con la imposición de un mal, por lo que se justifica la pena exclusivamente en el delito cometido (Sanz, 2004); asimismo: se ha convertido en la parte más oculta del proceso penal a través de los años, por lo que es la certidumbre de ser castigado y no el teatro lo que debe apartarse del crimen (Foucault, 2003). Entonces, el sentido social de la pena es garantizar al ciudadano en sus derechos. La ley no nace específicamente del derecho, sino también de la sociedad y para su servicio; por ello, con mayor razón, el Estado tiene la obligación de mejorar las condiciones de las legislaciones.

Se puede describir la evolución de la pena en todas las épocas y culturas como una sanción ante la realización de un hecho delictivo; dice Buber (1995, p. 139): "ese Dios de Israel fue el primer dador y protector de la ley". En contrapartida, el suplicio era un método aprobado para encontrar la verdad hasta su reemplazo por una retribución que

pasó a manos de la instancia pública. El derecho de castigar era una manera de hacer justicia o era una manera de venganza, ya que era pública; entonces la proporción entre la pena y la calidad del delito estaba determinada por la influencia que tenía el orden social. Por ello se puede afirmar que las penas y los castigos podrían en ciertos casos contraponerse con ideologías sobre ética, espiritualidad y religión.

Penas y sanciones hoy tienen como finalidad reeducar por el Estado hacia el futuro; su fin es prevenir conductas que alteren la convivencia social para contribuir al mantenimiento de la paz en comunidad. Son determinadas y restrictivas de bienes jurídicos del sujeto que ha sido sentenciado por haber cometido un delito: "la autoridad administrativa es la encargada de la ejecución, aunque pueden mostrarse variantes según los diferentes ordenamientos jurídicos" (Rodríguez, 2003, pp. 94-95).

Ahora bien, la pena cumple, en cierta medida, una labor pedagógica o formativa, y al mismo tiempo asume la función político-criminal de encauzar conductas y de control social (Sanz, 2004). Es un momento en que el Estado proporciona una lección, por ello parte de considerar que la seguridad pública pretende lograr modificar la voluntad del delincuente.

Debe existir una proporción entre delitos y penas, buscando un trabajo interdisciplinario aplicado a un tratamiento donde el sujeto modifique su sistema de valores y buscando la readaptación e integración de este a la sociedad, función importante del sistema penitenciario, que se erige como instrumento de control y reacción social frente al delito, de modo que tiene como fines principales la prevención y la disuasión, ya que, si las conductas delictivas no afectaran o pusieran en peligro la existencia del orden social pacífico, el Estado debería ser indiferente ante ellas.

Como herramienta para adoptar una doctrina, "la resocialización aparece como la finalidad de la pena-tratamiento, y esta a su vez como parte de la acción de protección social en la lucha contra la criminalidad" (Díaz, 1995, pp. 96, 111).

Así, el Estado se halla inmerso en la necesidad creciente de protección de una sociedad cada vez más compleja donde la pena no es un problema metafísico, ni una realización moral, sino una amarga necesidad que en la prevención y la disuasión siempre será necesaria como fin y retribución justa, pues permite expandir en la comunidad una idea de proporcionalidad en la reacción estatal, y no solo cumple con la readaptación del individuo, también protege a la comunidad del delito.

3. Conclusiones

Este trabajo ha tenido una visión crítica que genera conocimiento en el proceso de reeducación social (reinserción social) en el ámbito local. Desde este punto de partida, a la reeducación-reinserción social se incorporó el punto de vista del personal que se encuentra en el proceso de cumplimiento de sanciones, quienes han hablado y dejado sus impresiones como otra aportación de carácter local. Una aportación más es el trato de la reeducación-reinserción con el que se ha abordado que sí es posible encontrar en este proceso (dar-recuperar-enseñar-aprender), dentro de una plataforma formal.

Pero se sabe, por todo lo visto en el trascurso de esta investigación, que, para que esto suceda, hay que mantener desde la política criminal un proceso que al final se fortalezca adecuadamente.

Está claro que la fortaleza institucional es el horizonte de una política criminal que es responsabilidad de los actores de la ejecución de sanciones y que recae en ellos el transformarlo y ponerlo a la vanguardia; en este sentido este proceso sigue siendo el punto de partida.

Donde hay confianza en las instituciones, las mujeres que compurgan una pena a través de sus acciones de reeducación-reinserción es la responsabilidad de todos los días a efectuar las acciones que viven para generar procesos de reeducación, en el sentido de humanización para llegar a un proceso de reinserción social.

No obstante, en la actualidad los individuos la han relacionado mucho más con el miedo a su amenaza más violenta, el delito. Por ello la necesidad e importancia de analizar cualquier fenómeno, tanto en su dimensión como en su periodo; es por ello que se infiere que la sociedad cuestiona la capacidad del Estado para proveer seguridad y certeza en los procesos de ejecución de sanciones, se debe ejercer la reinserción social desde la posibilidad de un futuro que se anuncia, sobre todo en una época donde ese futuro se pone en riesgo.

Este trabajo refuerza el ideal que establecen las líneas de una sociedad con valores, y un marco jurídico basado en la: "racionalidad ampliada desde las funciones cognitivas a las exigencias éticas y políticas" (Zemelman, 2005, pp. 63-79).

Esta disciplina propone pensar en la aplicación de diversas disciplinas y visiones para una reflexión crítica sobre la vida y el vivir con la reforma constitucional, las dificultades e imposibilidades de este grupo de población para alcanzar el debido estándar en su calidad de vida, los cambios sociales y culturales, ya que plantea la necesidad de una reflexión ética que tome en cuenta de modo muy explícito los valores y la justicia.

Se sitúa la reeducación-reinserción como una práctica multidisciplinaria y pluralista que se ejerce en el marco de una reforma constitucional ante procesos considerados como cultural y socialmente diversos y económicamente desiguales. Para efectos de la reinserción bajo la supervisión del Estado se han construido obras arquitectónicas llamadas centros de readaptación social, lugar donde la condenada debe continuar con su proceso: es un lugar de residencia y trabajo, donde radica un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período de tiempo; comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente (Goffman, 1984).

Es una forma de control formal con un ámbito reducido de actuación donde el reo está sometido directamente por el orden social, en tanto que una ética aplicada está necesariamente enraizada en esta

realidad humana diversa, que explica su carácter a la vez complejo, multidisciplinario, interdisciplinario y plural (Tealdi, 2008).

La reinserción social también se ha constituido en uno de los campos interdisciplinarios más activos de reflexión y acción, ya que discutir los valores deseables ante el nuevo paradigma de modelo penal y la política criminal que promueve el desarrollo social en contexto de este gran debate en la actualidad.

Otro punto para la reconceptualización sobre la cárcel y la ejecución de sanciones, que podría teóricamente problematizarse y salir del esquema cerrado y unívoco que se presenta como lo es el tradicional y conceptualizar los cambios y retos que el modelo impone o condiciona.

Se observó la necesidad de preparar planes de desarrollo durante la ejecución de sanciones, así como de evaluar la efectividad de instrumentos y mecanismos. En el campo de derechos humanos, y la reformulación de que cumplan efectivamente su objetivo en el sistema penitenciario.

Se desprende de estos trabajos el interés en buscar para el sujeto recluido, en este caso mujeres, la inclusión en nuestra sociedad y, como una de las finalidades primordiales, que este proceso constituya un eje vertebral de la política criminal en relación con las dimensiones políticas socioculturales y del trabajo de ejecución de sanciones. Como parte del trabajo se subrayó la importancia para hacer frente a esta tarea, nada sencilla, mediante un esfuerzo creciente.

Bibliografía

Academia Nacional de Seguridad Pública (2005), Secretaría de Seguridad Pública, 19 de febrero. Disponible en: https://www.gob.mx.

Almeda, E. (01 de 01 de 2003), criminologia.net/revista. Disponible en: criminologia.net/revista/Revista Española de Investigación Criminologica/REIC 01-C-03: httpe://wwwcriminologia.net.revista.

Beccaria, C. B. (2002), "Tratado de los delitos y de las penas", en B. B. Cesare, *Tratado de los delitos y de las penas,* México, Porrúa.

Bergalli, R. (1983), *El pensamiento criminológico,* Colombia, Temis.

Buber, M. (1995), *El eclipse de Dios,* México, Fondo de Cultura Económica.

Bueno, Cuesta, D. l. y García (1989), "Lecciones de Derecho Penitenciario", en Bueno, D. l. Cuesta y García, *Lecciones de Derecho Penitenciario*, Salamanca, España, Universidad de Alcalá de Henares.

Congreso de la Unión (08 de febrero de 2019), diputados.gob.mx. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf.

Congreso del Estado de Jalisco (20 de noviembre de 2007), http//www.congresojal.gob.mx/BibliotecaVirtual. Disponible en: http//www.congresojal.gob.mx/BibliotecaVirtual.: http//www.congresojal.gob.mx/BibliotecaVirtual.

congreso.*web*.congresojal.gob.mx. (08 de febrero de 2019), Disponible en: http;//www.congreso*web*.congresojal.gob.mx/.../Codigos/Código%20Penal%20para%20el%20Estad...

Díaz, F. (Coord.) (1995), *El tratamiento penitenciario resocializador. Reflexiones sobre las consecuencias jurídicas del delito,* Madrid, Tenos.

Directora, C. D. (2009), *La educación de mujeres como política criminal en ejecución de sanciones*, 25 de enero, R. G. Padilla, entrevistador.

Femenil, S. C. (2006), *La educación de mujeres como política criminal en ejecución de sanciones*, 6 de diciembre, R. G. Padilla, entrevistador.

Foucault, M. (2003*), Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión,* México, Siglo xxi.

Francisco, R. C. (1999), "Derecho penitenciario y privación de la libertad", en R. C. Francisco, *Derecho penitenciario y privación de la libertad*, Madrid, Dykinson, pp. 243-245).

Fraustro, J. Y. (2007), "Improvisan psicólogos como criminólogos", *Mural*, 29 de mayo, p. 5.

García, M. L. (2007), *Educación emocional y prevención de la violencia con perspectiva de género*, Zapopan, Jalisco, México, Instituto Jalisciense de las Mujeres.

Goffman, E. (1984*), Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales,* Buenos Aires, Amorrortu.

López, M. A. (2006), *Garantizando los derechos humanos de las mujeres en reclusión,* México, Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Lozano, G. (2007), "Mujeres en la cárcel e hijos de madres encarceladas: informe para los amigos", en G. Lozano, *Mujeres en la cárcel e hijos de madres encarceladas: informe para los amigos*, traducción de Gabriela Lozano Geneva, Grupo de delitos, comunidad y justicia y Quarter Peace/ Social Witness para el grupo del proyecto mujeres en la cárcel.

Manzanera, L. R. (2001), *Lecciones de Derecho Penitenciario adaptadas a la normativa legal vigente*, Granada, Comares.

——— (2003), "Penología", en L. R. Manzanera, *Penología*, México, Porrúa, pp. 94-95.

Muñoz, D. A. (08 de 02 de 2019), http://psicologiajuridica.org/. Disponible en: http://psicologiajuridica.org/: http://www.psicologiajuridica.org/psj196.html

Nieves, S. M. (2004), *Alternativas a la prisión,* México, Instituto Nacional de Ciencias Penales.

Octavio, O. W. (1996), "Manual de Criminología", en O. W. Octavio, *Manual de Criminología*, México, Porrúa, pp. 257-258.

Puig, C. M. (19 de 02 de 2019), https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/46276.pdf. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/46276.pdf: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/46276.pdf

Tealdi Juan Carlos (2008), *Diccionario latinoamericano de Bioética*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética.

Zemelman, M. (2005), "Pensar teórico y pensar epistémico", en M. Zemelman, *Pensar teórico y pensar epistémico*, Barcelona, Anthropos, pp. 63-79.

Gestión participativa para el aprendizaje y organización institucional

Liderazgo y gestión participativa en un proceso de planificación escolar

César Lorenzo Rodríguez Uribe[1]
Miriam de la Luz Barrera García[2]

Resumen

La presente investigación describe un proceso de gestión escolar centrado en la planificación participativa en su fase diagnóstico-perceptiva, en una escuela de enseñanza secundaria mexicana. La indagación se enmarca en una perspectiva de liderazgo distribuido, y aplica los principios de producción del conocimiento desde la praxis, que adapta al medio escolar la metodología de la planificación pastoral participativa.

La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, para lo cual se utilizó el estudio de caso, empleando la metodología de la investigación-acción, en la que se aplican las técnicas de entrevista semiestructurada y grupos focales, cuyos resultados, aunque no son generalizables, aportan información y aprendizajes relevantes sobre la gestión escolar desde una perspectiva eminentemente participativa. Los resultados sugieren que la vivencia de este proceso favorece la toma de conciencia de la realidad individual y organizacional el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la construcción de una visión compartida entre los miembros de la comunidad escolar.

1 Coordinador de la maestría en Liderazgo y Gestión Educativa. Docente y asesor tutorial del doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara. Investigador. Dirección electrónica: coordinación.liderazgo@umg.edu.mx.

2 Egresada de la maestría en Liderazgo y Gestión Educativa de la Universidad Marista de Guadalajara. Dirección electrónica: miriluz@hotmail.com.

Palabras clave: enseñanza secundaria, gestión escolar, liderazgo, participación comunitaria, planificación

Introducción

Las políticas e iniciativas de reformas, cambios y mejora escolar en el mundo han sido el foco de interés de educadores, académicos, investigadores y tomadores de decisiones en los últimos años, debido sobre todo a un desencanto generalizado por sus resultados. En buena medida, parece deberse a que se han planteado como estrategias que tienen su origen fuera de los centros escolares, con una orientación de "arriba abajo", donde profesores y centros no han participado en la elaboración y puesta en práctica de los cambios (Fullan, 2016; Quiroga, 2014; Rivas, 2017).

Con inusitada frecuencia, las instituciones educativas abordan la planificación como una estrategia de mejora desde una racionalidad positivista, que supondría valoraciones diagnósticas basadas fundamentalmente en la aplicación de cuestionarios y encuestas donde los implicados son considerados meros receptores de diagnósticos (Martínez y San Fabián, 2002). Sin embargo, estas prácticas no parecen contribuir por sí solas a identificar la brecha entre la realidad explorada y el futuro deseado, y mucho menos a movilizar a los miembros de la comunidad educativa en la búsqueda de oportunidades para innovar la práctica educativa desde una perspectiva esperanzadora, que aglutine al personal en torno a metas compartidas.

En la presente investigación se aborda la experiencia de un centro escolar de carácter privado, inspirada en la planificación pastoral participativa, metodología propuesta por Jesús Andrés Vela, S.J. (2002, 2003) a fines de los años setenta, que ha tenido una gran repercusión en América Latina, en movimientos sociales y pastorales, en particular en el mundo juvenil. Dicha metodología, basada en la planeación social

participativa, ha debido su éxito a que logra desencadenar procesos educativos y comunitarios que buscan responder a las necesidades y condiciones concretas del ambiente, e implica a la comunidad en un grado creciente de corresponsabilidad y de acceso a la toma de decisiones.

La escuela donde se ha llevado a cabo la investigación es una secundaria perteneciente a la congregación marista, liderada por una directora que lleva cinco años en el puesto. El centro escolar se encuentra ubicado en una ciudad del estado de Michoacán, en el Occidente de México, particularmente impactada por altas tasas de criminalidad, provenientes del flagelo del narcotráfico, lo que afecta a la comunidad educativa, ya que algunos de sus miembros se han visto afectados por secuestros, muertes, desapariciones, y amenazas, que minan el ambiente de colaboración y hacen difícil fortalecer la identidad desde la vivencia comunitaria, dentro de un contexto de miedo, incertidumbre y violencia.

En años recientes, el colegio ha participado en iniciativas tendientes a fortalecer procesos de mejora, por lo que se sometió a un proceso de certificación de calidad que, si bien tuvo resultados favorables, desgastó al equipo y a las personas, generó un ambiente posterior de confort en algunos miembros de la comunidad y tensó relaciones. Por otra parte, este proceso no ha generado una cultura de colaboración que cohesione e impulse una dinámica de transformación comunitaria y participativa. Considerando los antecedentes descritos, la investigación tuvo como propósito indagar de qué manera la planificación pastoral participativa, en su fase de diagnóstico, permite identificar la brecha entre la praxis y el proyecto educativo, a través de procesos que coadyuvan a generar toma de conciencia, visión compartida y sentido de pertenencia. En congruencia con el abordaje epistemológico y el enfoque metodológico, la investigación se genera a partir de la pregunta generadora y los objetivos siguientes:

Pregunta de investigación

¿De qué manera un proceso de planificación participativa logra impulsar la conciencia de un colectivo escolar con referencia a la brecha entre la realidad diagnosticada y el futuro deseado, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el compromiso con la misión institucional?

Objetivos

1. Describir las percepciones de los actores implicados en la planificación participativa sobre la *toma de conciencia* de la realidad escolar desde el ejercicio de un liderazgo distribuido.
2. Analizar las formas en que los participantes en la fase diagnóstica de la planeación escolar participativa construyen una *visión compartida* del futuro deseado para la institución.
3. Explorar las creencias de los miembros de la comunidad escolar sobre la manera en que su participación en la planeación participativa los ayuda a construir sentido de pertenencia.

Revisión de la literatura

El proceso de planificación se inscribe dentro de las teorías de la gestión y la organización escolar, donde el liderazgo ocupa un lugar relevante, dado que apunta a inducir, introducir, implementar e institucionalizar el cambio, en tanto que la gestión se enfoca en mantenerlo (Leithwood y Seashore, 2011; Moral, Amores y Ritacco, 2016; Spillane y Ortiz, 2016). La presente investigación se centra en la planificación participativa como objeto de estudio, dentro del campo de la gestión, con miras a enriquecer nuevas formas de actuación a partir de la reflexión de los actores intervinientes sobre su propia acción, para generar conocimiento (Secretaría de Educación Pública, 2010). El enfoque de gestión participativa que aquí se asume supone la construcción de una

cultura colaborativa entre los actores, quienes, basados en su propio convencimiento para gestionar el cambio hacia la calidad educativa, se empeñan en hacerlo sostenible, y actúan en consecuencia (Fink, 2016).

Investigaciones recientes, como las de Sales *et al*. (2018), que han empleado un proceso de diagnóstico social participativo en contextos escolares mediante investigación-acción, sugieren que dicho proceso facilita "la reflexión sobre el modelo de escuela y educación que se está construyendo en el proceso de mejora" (p. 266), y que de alguna manera desestabiliza el *statu quo*, ya que genera tensión en el profesorado y miedo a perder autoridad cuando hay una mayor participación de las familias y las niñas y los niños. Garay (2018), por su parte, ha diseñado instrumentos para el diagnóstico participativo en centros escolares, que irrumpe en un sistema educativo que por inercia no cuenta con mecanismos participativos, a fin de recoger la perspectiva de los actores implicados, y con ello ha logrado el inicio de un proceso de participación en un colectivo de centros escolares.

Otras investigaciones, como las de Díaz y García (2018), apuntan a la necesidad de formar a los directores y equipos directivos a partir del enfoque de investigación participativa, a fin de fortalecer el liderazgo distribuido, con una orientación democrática en el análisis de la problemática escolar; en tanto, Rojas (2018) encontró que las escuelas donde se trabajan dispositivos, como reuniones de planificación y evaluación continua desde el enfoque de liderazgo distribuido, logran, mediante espacios de negociación y planificación conjunta, un ambiente de confianza y compromiso.

Algunas experiencias e investigaciones empíricas en el contexto latinoamericano revelan además que, si bien la presencia de asesores expertos para la planificación es importante y necesaria, el proceso de diagnóstico participativo, cuando es asumido por la comunidad, sensibiliza y motiva a los miembros de esta hacia los procesos de cambio y los hace partícipes activos de ellos (Amado, Cristalino y Hernández, 2004), sobre todo cuando se reconoce que los actores escolares tienen discursos y sistemas de interpretación de sus realidades, los cuales son

saberes prácticos y conocimientos con un gran potencial transformador y de articulación con el entorno, a fin de brindar una educación más pertinente, en consideración de las problemáticas que presenta la realidad local, en la búsqueda de soluciones (Castro *et al*., 2007; Ramírez-González, 2015).

El camino hacia la construcción de capacidad para generar las transformaciones deseadas no es espontáneo, sino exige tiempo para que las condiciones afloren, así como el compromiso por sostener el aprendizaje continuo entre los docentes, mediante el ejercicio de la investigación-acción, y un ambiente de confianza, propicio para la construcción de una visión y unos valores compartidos, así como del impulso de un liderazgo capaz de construir una comunidad de aprendizaje que logre la transformación deseada (Fullan, 2016; Hopkins *et al*., 2014; Robinson, 2016).

La *planificación pastoral participativa* (PPP), enfoque adoptado en la presente investigación, es heredera de una rica tradición latinoamericana y es considerada por su autor una aplicación de la planeación social a la acción pastoral eclesial (Vela, 2002). Bajo la estructura de tres etapas, perceptiva (ver), analítica (juzgar) y planeación (actuar), despierta el sentido crítico para que el sujeto desarrolle capacidades de percibir la realidad, superando una visión ingenua de ella. La finalidad del método es desarrollar una pedagogía que parte de la praxis, formar en el sentido crítico, formar ciudadanos comprometidos en la transformación de su realidad, educar para la libertad, integrar la fe y la vida, y favorecer la toma de decisiones asertivas en la cotidianidad (Barrera, 2018). En la misma línea de la pedagogía freireana, parte del contexto para construir una propuesta educativa incluyente, significativa, esperanzadora, creativa y transformadora (Freire, 2004).

La planificación participativa ofrece ventajas sobre otras formas de planeación, puesto que, al recuperar la voz de la comunidad, dignifica a los sujetos y los empodera de su papel histórico frente a ella misma; la dialéctica posibilita nuevas capacidades que favorecen la construcción de comunidad, incluyendo las inquietudes, preocupaciones y

experiencias de todos sus miembros, y obtiene logros que hacen más probable su implementación:

- Se incrementa el interés de los miembros en construir una comunidad de aprendizaje.
- Fortalece el sentido de pertenencia hacia el centro escolar.
- Favorece el desarrollo de capacidades para el análisis de la realidad y del contexto para proyectarse hacia el futuro.
- Se incrementan el compromiso y la participación.

A la luz de las consideraciones anteriores, la teoría, la investigación y la práctica de la planificación, desde un enfoque de gestión participativa, precisan la definición de tres conceptos clave que fueron analizados en esta indagación: la toma de conciencia, el sentido de pertenencia y la visión compartida.

La *toma de conciencia* en que se inspira la planificación pastoral participativa se relaciona con lo que Lambert (2016) sugiere a través de los siguientes procesos:

1. Tomar conciencia de las propias creencias, supuestos y percepciones, mediante la indagación, la narración, la reflexión y el diálogo.
2. Indagar en las prácticas para descubrir nuevos datos e información, a través de la investigación-acción, y la lectura de buenas prácticas que contribuyen a la indagación y que gestan el desequilibrio cognitivo.
3. Construir significados o esforzarse en comprender el sentido de las discrepancias o tensiones (desequilibrio) entre los propios pensamientos creencias y la información nueva.
4. Actuar colectivamente en comunidad, como producto de aprender y decidir juntos lo que se quiere planificar, crear y realizar.

La PPP retoma de Lonergan (2004) el concepto de *insight*, que puede ser definido como "un acto de comprensión que sobreviene inesperadamente" (p. 11), pero que no llega de manera fortuita; es una respuesta a un problema sobre el que es necesario indagar y reflexionar (Garrido,

2016). Lonergan (2008) define esta experiencia como un chispazo inteligente, que "es el contacto, la captación, lo que se agrega el conocimiento de uno cuando ve la necesidad en los datos" (p. 43). Perrenoud (2007) sugiere que la toma de conciencia es el inicio de un proceso reflexivo, y que el sujeto no accede directamente a los esquemas con los que interpreta su entorno y actúa, puesto que se construye una representación de estos a través de un proceso de concienciación, el cual surge a partir de un obstáculo o problema que enfrenta el sujeto para el logro de los objetivos propuestos.

El *sentido de pertenencia* (SP), al decir de St-Amand, Girard y Smith (2017), es un factor que contribuye de manera importante al desarrollo psicológico, a la identificación personal y a la identidad social. El SP es una necesidad básica que conduce a las personas a construir vínculos sociales y a afiliarse con miembros de un grupo. Para Hernández, Gomariz, Parra y García (2015), el SP favorece el sentirse miembros y parte implicada del centro escolar, y constituye una de las variables motivacionales que predisponen y son consecuencia al mismo tiempo para la participación y el compromiso. De acuerdo con Ainscow (2001), este sentimiento es posible cuando se habla de una comunidad acogedora donde todos son bienvenidos, se promueve el derecho a todos de formar parte de ella, y donde se proveen formas variadas de participación.

En el mismo sentido, Bouwsema y Coller (1992, citado en Dávila de León y Jiménez, 2014) identifican como elementos esenciales para desarrollar un sentido de pertenencia, el sentirse valorado y aceptado por otras personas, grupos o ambientes, la percepción de las personas de que comparten creencias y rasgos en común, y que se complementan con las cualidades de los otros miembros de una comunidad.

Habría que señalar que el sentido de pertenencia es a la vez causa y efecto del compromiso docente, el cual alude a la dedicación a la tarea, la adhesión a los objetivos y metas de la educación, una profunda preocupación por los estudiantes que le son confiados, particularmente los más necesitados, y un alto grado de profesionalismo (Fuentealba e Imbarack, 2014; Gupta y Kulshreshtha, 2009).

El concepto de *visión compartida* (VC), de acuerdo con Anderson (2010), se refiere a propósitos de carácter ético-moral de lo que se espera lograr en el desarrollo de los estudiantes, así como valores, creencias y conductas ideales que deben valorizar y demostrar tanto los alumnos como los adultos de la escuela. Para tal efecto, es necesario un trabajo colaborativo de consensos y acuerdos para dar dirección a la escuela enfocando los esfuerzos hacia la visión y las metas definidas en el plan de mejoramiento escolar; de ahí que es necesaria la participación de los docentes y de otros actores, como padres, alumnos y otros interesados.

Es indispensable la provisión de una visión clara y de sentido a la escuela, que desarrolle una comprensión compartida y una misión común, y se centre en el progreso de todos los estudiantes, al mismo tiempo que se generan altas expectativas con referencia al desempeño de los alumnos y de los adultos que trabajan en el centro escolar (Bolívar, 2010; Sun, 2016). La visión compartida, concluye Anderson (2010), exige un componente importante, que es tener altas expectativas de rendimiento, pues "Según estudios psicológicos de la motivación humana, las personas se motivan más por metas que consideran desafiantes pero siempre logrables" (p. 41).

A diferencia de otros enfoques, la PPP no está en manos de técnicos, científicos y especialistas que elaboran el plan; si bien no prescinde de ellos, centra su atención en crear las condiciones de participación de todos los que van a ejecutar los proyectos, empoderándolos mediante la capacitación para "integrarse al grupo, ordenar los datos y testimonios que aporta la comunidad y ayudar a diagnosticar de acuerdo con los resultados del trabajo comunitario" (Vela, 2002, p. 182). Esta dinámica, sin duda, favorece la construcción de consensos en la búsqueda y la construcción de una visión que empodera e ilusiona en la construcción de un futuro deseado.

Metodología

La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, el cual presupone un enfoque metodológico cualitativo, que procede de lo descriptivo (de la praxis observada o vivida) y de la percepción de la realidad, y activa valores de solidaridad y cooperación (Barrera, 2018; Marín, Riquett, Pinto, Romero y Paredes, 2017). A la luz de estas coordenadas, se utilizó la metodología de la investigación-acción participativa (IAP), puesto que es una opción metodológica de mucha riqueza que expande el conocimiento y a la vez genera respuestas concretas a problemáticas de los investigadores, cuando deciden afrontar una interrogante, una temática o situación problemática, y desean aportar una alternativa de cambio o transformación (Colmenares, 2011; Martínez, 2009).

La población considerada fue de 232 estudiantes; el Consejo Técnico Escolar[3] de Secundaria, que incluye veintitrés docentes; nueve administrativos; 176 padres y madres de familia, y la directora. De este conjunto de potenciales informantes se eligió una muestra representativa de doce alumnas y alumnos, seis padres y madres de familia, la totalidad del equipo docente, así como a cinco coordinadores de áreas o departamentos (Pastoral, Orientación Educativa, Sistemas, Inglés y Deportes) y la directora.

Las técnicas empleadas fueron grupos focales y análisis del discurso escrito, a partir de la revisión de diversas herramientas aplicadas en el proceso de la PPP, cuyos participantes fueron documentando sus análisis y reflexiones. Todo ello se realizó con el propósito de reconocer el desarrollo de sus capacidades para la toma de conciencia sobre la brecha

3 El Consejo Técnico Escolar está conformado por el/la directora/a del centro educativo y la totalidad del personal docente, con el objetivo de planear y ejecutar decisiones encaminadas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las alumnas y los alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2018).

entre dicha realidad y el modelo educativo, el sentido de pertenencia a la comunidad escolar, y la construcción de una visión compartida.

Cabe destacar que el colectivo implicado en la fase diagnóstica de la PPP tuvo la oportunidad de reunirse en dos ocasiones en la modalidad de taller de dos días cada uno. Este ejercicio fue un espacio privilegiado, pues ofreció la oportunidad de practicar la metodología de la PPP, en una dinámica de compartición de consensos, acuerdos y toma de decisiones, típica de esta metodología de planificación.

Los datos fueron analizados categorizando la información recogida mediante la ayuda del *software* Atlas.ti (1993-2017), y elaborando subcategorías de análisis, lo que favoreció la construcción de un panorama amplio y bien organizado, tanto del discurso oral de los informantes, como de los documentos y las producciones escritas que fueron revisados. Finalmente, se ha llevado a cabo una narrativa de los resultados, que a continuación se describen.

Resultados y discusión

La primera categoría de análisis surge del objetivo arriba planteado: describir las percepciones de los actores implicados en la planificación participativa sobre la *toma de conciencia* de la realidad escolar desde el ejercicio de un liderazgo distribuido. La *toma de conciencia* implica un cambio de mentalidad que impulsa a la transformación de la realidad personal y comunitaria. Vela (1987) explica esta dinámica como una "experiencia existencial, intensamente personal e íntima, pero también comunitaria: muchos pueden tomar conciencia de la situación y unirse en comunidad para explicitar sus implicaciones" (p. 14). Esta toma de conciencia tiene una *dimensión personal*, que requiere un proceso de introspección y discernimiento que posibilita cambios en distintas esferas del desempeño vital y, en este caso, profesional docente, así lo explica un profesor:

> ... el proceso nos permitió tomar conciencia, de que toda nuestra historia de vida influye de manera muy marcada en nuestro comportamiento, en nuestra vida y en nuestra forma como damos la clase o generamos el aprendizaje, asumir que en todo comunicamos valores, personalmente me permitió reflexionar en qué y cómo comunico, pedagógicamente hablando, me he preguntado ¿Qué puedo modificar? ¿Qué necesito modificar? (M1).

Esta toma de conciencia individual debe partir de un autoconcepto equilibrado que favorece la autoaceptación, y tiene un poderoso efecto en el microcosmos del aula, puesto que se trata de un modelaje: "Reconocer nuestras limitaciones nos hace valorarnos y animarnos en el deseo y búsqueda de superación" (M2). En el ámbito escolar, la toma de conciencia ha logrado incentivar en muchos de los miembros de la comunidad, una sana necesidad de revisar y reflexionar de manera crítica sus actuaciones: "No puedo parar ahora el ejercicio de autoevaluación (...), desde una postura menos ingenua y más crítica" (M3).

Otra categoría que emerge del análisis del discurso es que la persona, con la mediación de la metodología de PPP, logra *reconocer sus creencias, valores y prácticas* y, a partir de ese reconocimiento, puede contrastarlas con los principios valorales y pedagógicos establecidos en el Modelo Humanista Sociocognitivo (MHSC), que es la apuesta formativa de la institución. Así lo explica una maestra:

> ...después del análisis de la realidad, caí en la cuenta de que no nada más es venir, dar tu clase, pasar calificaciones e irte, implica muchas más cosas en las que tenemos que organizarnos, donde el centro es el alumno no nosotros como profes, y ahora aunque nos está costando trabajo, porque veníamos de un modelo tradicional en el que fuimos educados, tenemos que estar constantemente rompiendo esquemas y costumbres (M4).

Por otra parte, el ejercicio de contrastar la práctica de cara al modelo deseado ha permitido identificar áreas de oportunidad, tal como lo expresa una madre de familia: "En todas las reuniones que hemos

tenido en el curso escolar se han identificado las coherencias e incoherencias, como en cualquier espacio donde se ponen de acuerdo varias personas y hay varias formas de pensar" (PF1).

El reconocimiento de las propias creencias y actuaciones, a la luz del MHSC, ha favorecido la conciencia de que no se trata de modificar prácticas aisladas, sino de una transformación sistémica y más radical, que impulsa a buscar nuevas alternativas, mediante la investigación, la capacitación, la indagación y la búsqueda, que conducen a la innovación. Así lo expresa un docente:

> Es fácil decir qué implica el MHSC, que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje; sin embargo, asumirlo tiene que modificar la forma como hemos aprendido a formar, a convivir con los alumnos (...) es un cambio de paradigma que nos implica capacitarnos, buscar, investigar, innovar, desaprender y aprender (M5).

Este cambio de mentalidad trajo consigo la necesidad de *replantearse la manera como se organiza la comunidad escolar*, puesto que las prácticas individuales no pueden generar los cambios deseados, si estos no están inscritos en el marco de una gestión escolar participativa:

> ...hemos reconocido que en la manera de relacionarnos como comunidad educativa observamos prácticas verticales o autoritarias que emergen frente a las dificultades con los estudiantes, pero que ya existe un ejercicio de autoevaluación, aunque nos falta reaprender y crecer. Ya el tomar conciencia nos ayuda a detenernos (M6).

En el esfuerzo por generar relaciones más horizontales, se implementaron asambleas del alumnado con los profesores, tanto de escuela como de aula, donde se hicieron ejercicios de diagnóstico; así lo expresa un chico: "Las asambleas fueron para buscar soluciones (...) es lo principal de una asamblea, resolver asuntos" (A1). Otro chico comenta la manera en que han logrado analizar situaciones y dialo-

garlas: "teníamos problemas con el profe X (...) ahora trabajamos con él bien (...) la asamblea nos ayudó a ponernos de acuerdo con el profe, sobre una manera efectiva de trabajo y pues la encontramos y hemos avanzado bastante" (A2).

Los testimonios arriba descritos y la reflexión que suscitan refuerzan lo que autores como Lambert (2016) afirman con referencia a la dinámica que genera la reflexión compartida y la toma de conciencia, que podría resumirse en: analizar las propias creencias y percepciones mediante la indagación, la reflexión y el diálogo; diagnosticar la realidad mediante la investigación-acción y la búsqueda de buenas prácticas; comprender el sentido de las discrepancias entre las propias creencias y la información recogida, y actuar colectivamente.

Este proceso es tanto individual como colectivo, ya que se necesita un proceso de introspección, muy en la línea con lo planteado por Lonergan (2004, 2008), en el sentido de que son indispensables la reflexión y el análisis de las propias creencias y actuaciones, tanto como la mediación de la colectividad en la búsqueda de significados compartidos. Por otro lado, la planeación, como afirma Vela (1985, p. 434), "no es una actividad puramente técnica, exenta de valores", puesto que puede contribuir al control y a la preservación del *statu quo*, tanto como puede ser un instrumento de transformación y de estímulo a la participación.

El proceso de concientización tiene un potencial liberador, como expresan los informantes, en la medida en que, como afirma Freire (1973, 2004), la concientización es inseparable de la liberación, en este caso, de viejos esquemas e inercias, que tienden a ejercer prácticas verticales y autoritarias de cara a la relación docente-alumno. En este mismo tenor, como puede apreciarse en la reflexión de los informantes, la toma de conciencia lleva a la indagación, la búsqueda de alternativas diferentes y a la acción colaborativa; es ahí donde "Los implicados mejoran sus habilidades para tomar decisiones pedagógicas complejas, por lo que se convierten en protagonistas de los procesos escolares de toma de decisión" (Moliner, Traver, Ruiz y Arnau, 2016, p. 120).

La segunda categoría se construye para dar respuesta al objetivo de analizar las formas en que los participantes en la fase diagnóstica de la planeación escolar participativa construyen una *visión compartida* del futuro deseado para la institución. Tener una *visión compartida* y metas consensuadas es esencial para motivar a la comunidad escolar y transmitir optimismo sobre la construcción del futuro deseado. Además, se genera confianza, sentido de propósito, monitoreo y rumbo claro al momento de tomar decisiones (Bush, 2016; Sun, 2016). Si bien la etapa diagnóstica o perceptiva de la PPP enfatiza el análisis de la realidad a partir de datos, información y reflexión colaborativa, al mismo tiempo se va generando una comprensión compartida de esta realidad y se van construyendo consensos sobre metas y expectativas comunes, que más tarde se formalizarán en el proyecto educativo. La PPP, en su fase perceptiva, ha posibilitado en la comunidad escolar visualizar rutas y procesos:

- A corto plazo, en especial en el campo individual, ha empezado a movilizar los cambios organizacionales y estructurales que son percibidos como urgentes por el colegiado.
- A largo plazo, ha facilitado identificar los elementos que dan sentido a la vocación de cada agente educativo y desde los cuales es posible construir el sueño común. Esta construcción de sentido va contagiando y convenciendo a la comunidad de que es posible la movilización individual y comunitaria, para abrir paso a la transformación.

El ejercicio de *encontrar sentido y significado* a los datos del diagnóstico, a través de la revisión de evidencias encontradas, trajo consigo la identificación de las coincidencias, como base para los acuerdos posteriores, tal como lo expresa una maestra: "se nota en las coincidencias, en la identificación de situaciones problemáticas, de sus causas y efectos (...), hay coincidencias en el sentido profundo de lo que hacemos y deseamos hacer" (M7).

Idealmente, *la visión compartida da rumbo e incluye* a todos los miembros de la comunidad. De acuerdo con la evidencia empírica, esto es un logro parcialmente cumplido, pues, como explica una maestra:

> Aunque se expresaron mayoritariamente ideas respecto a los educandos, se habla también de la comunidad educativa y en ella participamos todos. Tal vez donde hace falta profundizar más es respecto a los padres y madres de familia, que aparecen desdibujados (M3).

A veces la visión de lo que se desea lograr no es fácil de socializar para lograr consenso, como expresa un estudiante: "Es que no se pensó tanto en una visión institucional, sino como una visión de nuestro grupo y de cada persona" (A3); así lo expresa también una madre de familia, quien explica las dificultades para consensuar esta visión: *"lidiar con tanto padre de familia, con ideas tan diferentes,...pero nosotras tratamos de trabajar como mesa directiva en un ideal, en un proyecto, que puede ser para nuestros hijos y para la institución"* (PF2).

La *tensión entre el diagnóstico de la realidad y el futuro deseado* por la comunidad ha generado el diálogo para definir algunos elementos necesarios con el fin de dar rumbo a las acciones, de cara al perfil del/la adolescente que desean formar, el tipo de sociedad a que aspiran y las formas de asociación comunitaria y el ambiente escolar que desean construir, como mediaciones formativas concretas para el logro de estas aspiraciones. Se reconocen todavía carentes en algunas definiciones, como expresa un profesor: "no hemos definido comunitariamente el tipo de adolescente que queremos que egrese (...), aún no visualizamos nuestro aporte desde el MHSC, en comunidad" (M5).

La construcción de una visión no es solamente una utopía inspiradora, sino también *moviliza las aspiraciones de la comunidad en torno a procesos, estructuras y relaciones* en el ámbito pedagógico y organizativo. En cuanto a los procesos, se identifican como una clara aspiración

> La aplicación práctica, cotidiana y concreta de la renovación pedagógica, que significa la aplicación del modelo humanista sociocognitivo en el aula, que debería convertirse en el eje articulador de todo el hecho educativo: relacional, ambiental, didáctico y evaluativo (M1).

En cuanto a estructuras, se aprecia el anhelo de la comunidad escolar de "Espacios de diálogo y participación activa de todos los actores escolares en las decisiones que nos conciernen" (M8), y, con referencia a relaciones, se busca "un ejercicio más colegiado que capacite a los estudiantes a vivir su libertad con responsabilidad y al mismo tiempo generen mayor corresponsabilidad entre los involucrados" (M2).

Los testimonios vertidos con referencia a la categoría arriba analizada sugieren, coincidentemente con otras investigaciones, que el proceso de compartir una visión mediante un proceso participativo refuerza un liderazgo distribuido que ayuda a generar confianza e identidad colectiva, cohesiona a los distintos actores de la comunidad escolar y aumenta las expectativas sobre los resultados a alcanzar (Anderson, 2010; Bush y Glover, 2003; Weinstein, 2016). Por otra parte, facilita a los miembros de la comunidad educativa visualizar el tipo de escuela a que se aspira, como un ambiente propicio para formar ciudadanas y ciudadanos críticos y participativos para una sociedad incluyente y justa, de acuerdo con su modelo educativo (Hernández-Castilla, Euán e Hidalgo, 2013). En la presente investigación se corrobora, además, que las aspiraciones compartidas no solo motivan, sino también movilizan en la búsqueda de mejorar e innovar procesos pedagógicos, lograr estructuras y espacios colegiados desde una perspectiva horizontal y participativa, y un modo de relacionarse que empodera a los actores de la comunidad.

La tercera categoría de análisis y su discusión surgen del tercer objetivo: explorar las creencias de los miembros de la comunidad escolar sobre la manera en que su participación en la planeación participativa los ayuda a construir *sentido de pertenencia*. El *sentido de pertenencia* es un constructo que no posee suficientes consensos y definiciones

en lo referente al espacio escolar, ya que su estudio es un tema emergente en la investigación educativa, que tradicionalmente ha estado enfocado en los estudiantes. No obstante, a partir de la revisión de la literatura y de la actual investigación, es posible afirmar que este proceso tiene importantes implicaciones para el logro de los propósitos educativos escolares, ya que provee a la comunidad de un potente activador de identidad y compromiso institucional (Hernández, Gomariz, Parra y García 2015; St-Amand, Girard y Smith, 2017).

En la presente investigación emergen varias expresiones que apuntalan el sentido de pertenencia, a partir del tránsito por la etapa perceptiva/diagnóstica de la planeación participativa. Sobresale en primer lugar un *sentimiento de acogida y aceptación* como vivencia de comunidad, tal como expresa un profesor:

> Trabajar en dos colegios me permite comparar el trabajo de estos días, me da la oportunidad de valorar a la comunidad, descubrir que me siento en el cielo en relación al trato, la paga, me siento aceptado, integrado, me siento persona (M7).

Uno de los estudiantes expresa ese mismo sentimiento: "toman en cuenta tus opiniones y con eso te sientes como que sí eres parte de la comunidad (...) que te están incluyendo...." (A4), y una madre comenta: "yo siento una gran cordialidad de parte de todos los que trabajan aquí en la institución para con todos nosotros" (PF1). Se trata de generar las condiciones para que afloren las percepciones acerca de la realidad analizada, y así lo expresa otro de los estudiantes: "se siente confianza por lo mismo, que puedes decir tu opinión y no tienes miedo a decirlo, sí te sientes con ganas de aportar para un beneficio común" (A1). Coherente con este sentimiento de acogida, se expresa la *satisfacción* de pertenecer a la institución, a pesar de las dificultades y diferencias:

> A partir de este proceso me descubro más contenta, bendecida por Dios de colaborar con ustedes, grandes seres humanos. El detectar que tenemos fallas,

> oportunidades de mejora, me hace sentirme más humana, menos sola, más feliz y contenta de compartir con ustedes (M2).

Una madre de familia expresa su sentir de manera semejante: "yo sí me siento con orgullo de estar aquí porque siempre he puesto un granito de arena" (PF1).

Sentirse valorado y satisfecho en la comunidad se expresa también mediante una dinámica de *cohesión en torno a una tarea común*: "Nos ha permitido mejorar nuestro trabajo, mejorar nuestras relaciones con nuestros compañeros y con el entorno en general, con la comunidad educativa" (M1). Esta experiencia se vive como una oportunidad para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales: "Nos permitió tener mayor nivel de confianza, honestidad, mejorando las relaciones humanas" (M8). En este mismo tenor se expresa una estudiante: "nos sirvió para entendernos y lograr muchas cosas que benefician a todos" (A5). Otro estudiante indica: "sí se llegaba a hacer lo que decías en la asamblea, por la unión que tenemos, por eso se lograban los acuerdos (...). Se sentía la satisfacción de saber que todos colaboramos" (A1).

La pertenencia a un grupo u organización se asocia también con la *identidad*. En este sentido, la vivencia de la etapa perceptiva desde la metodología en cuestión ha favorecido el reconocerse portadores de una herencia pedagógica, que da sentido a sus vidas, más allá del quehacer profesional:

> Nos permitió valorar nuestro ser marista, descubrir que no se limita a nuestro tiempo de aula, ni al tiempo que dispone el colegio de nosotros, sino que es la vida misma en la que nos reconocemos personas con una espiritualidad; y cuando hablamos de espíritu de familia, se ensancha la comunidad a nuestras familias (M7).

En la presente investigación se ha hecho evidente que el sentido de pertenencia tiene una estrecha relación con el *compromiso*, que se expresa en la adhesión a los objetivos y metas institucionales, un sen-

tido de profesionalismo en el cumplimiento de la tarea, y de afecto y valoración de los estudiantes, como expresa un docente:

> Este ejercicio permitió que saliera lo negativo, lo que no está saliendo bien, no es lo que deseamos que sea, sin embargo reconocer que queremos mejorar, indirectamente es reconocer que ustedes me importan, que mis alumnos me importan, y que esto quiere decir, que sí pertenezco, que me siento parte de una familia, pero también parte del problema. Reconocerlo, es ya un paso a disponerme a cambiar, porque les quiero y quiero a mi escuela (M1).

El compromiso se traduce en una búsqueda conjunta de alternativas para dar solución a necesidades y problemas identificados a través del diagnóstico, depositando la fuerza y la confianza en la comunidad: "Sentirnos comprometidos con nuestros compañeros y buscar alternativas de solución juntos. Asumirnos como familia marista" (M3).

Los elementos que emergen en el análisis de esta categoría permiten afirmar que, desde la percepción de los informantes, su participación en la etapa perceptiva/diagnóstica del PPP los ha ayudado a fortalecer su sentido de pertenencia a la escuela, expresado en distintos matices: el sentimiento de acogida y respeto a las diferencias, sentirse valorados y satisfechos de pertenecer a un colectivo, la cohesión como grupo, la identidad institucional, y el compromiso. Así lo expresan Dávila de León y Jiménez (2014), quienes, en sus indagaciones, identifican como elementos esenciales del sentido de pertenencia la *experiencia de sentirse valorado, respetado y apreciado* por otras personas o grupos, así como la percepción de ser afines en cuanto a sus creencias y valores culturales. Por otro lado, es destacable la sensación de satisfacción y bienestar expresada por algunos informantes, estado que se obtiene por la calidad de las interacciones y la percepción de la escuela como espacio donde todos se sienten respetados y escuchados (O'Connor, Sanson y Frydenberg, 2012; Quaresma y Zamorano, 2016).

El sentido de pertenencia tiene un importante componente expresado por los miembros de la comunidad, con referencia a la *cohesión*

del grupo, que está basada en la identidad que los une como miembros de la comunidad, la cual define el grupo social "como resultado de una interdependencia tanto funcional como psicológica entre individuos, para satisfacer necesidades, metas y validar actitudes y valores" (Brea, 2014, p. 19).

Como ha quedado patente en los testimonios de los informantes, el sentido de pertenencia se expresa a través del compromiso con los valores, principios y propósitos institucionales, y se vive día a día, con generosidad y entrega a los estudiantes. Manes (2004) afirma al respecto que: "El sentido de pertenencia es un verdadero 'sensor' institucional, pues permite comprobar el grado de compromiso y participación de todos los miembros" (p. 100).

Conclusiones

Los hallazgos de la presente investigación son sumamente sugerentes con referencia al potencial de un ejercicio de planificación participativa en su fase de diagnóstico, como una alternativa a políticas y procesos realizados desde una racionalidad lineal positivista, que por lo general conduce al fracaso, y deja una huella de desgaste, lo que produce reacciones adversas que quedan en la memoria de las instituciones y hacen menos posible el cambio hacia la innovación y la mejora de las prácticas escolares.

La utilización de la metodología de la planificación pastoral participativa ciertamente es una herramienta, y sería iluso pretender que por sí misma genera cambios. Su potencial transformador se encuentra esencialmente en los valores en los que se sustenta y en la coherencia con los principios que le dan vida: una profunda convicción sobre la dignidad de la persona humana y su capacidad de cambiar a través del discernimiento personal y de la mediación con sus pares, a fin de descubrir los signos o evidencias que están entorpeciendo el desarrollo pleno de los sujetos, así como aquellas estructuras, ambien-

tes y procesos que obstaculizan relaciones de equidad y solidaridad entre sus miembros, a través de la toma de conciencia de la realidad personal, comunitaria y social.

Sin ser una panacea, la PPP, en el contexto investigado, ha facilitado la revisión de la coherencia entre la apuesta formativa de la institución plasmada en el modelo sociocognitivo humanista y las creencias, percepciones y prácticas de los actores involucrados. Utilizando la metodología de la investigación-acción participativa, se ha podido desarrollar capacidad para la mejora, en la medida en que los sujetos se han empoderado del proceso, aplicando la lógica de *ver*, *juzgar* y *actuar*, que es coherente con la metodología mencionada, y que facilita la construcción del conocimiento desde la praxis, habilidades para el uso de las herramientas de gestión y actitudes de colaboración y solidaridad, esenciales para la construcción de consensos y acuerdos y la toma de decisiones compartida.

El desarrollo de capacidad para la mejora se encuentra estrechamente relacionado con los procesos que ayuda a generar la metodología de la PPP: tomar conciencia de la realidad diagnosticada en distintas escalas y niveles (personal, comunitaria, institucional y social), la que, como se ha comentado, estimula un potencial transformador individual y comunitario, y ha dado respuesta al primer objetivo de la investigación.

El análisis de la categoría *visión compartida* da respuesta al segundo objetivo, que es analizar de qué manera la metodología en cuestión facilita el consenso sobre el futuro deseado por el colectivo docente acerca de la educación que se quiere ofrecer a los educandos para su crecimiento y desarrollo integral, como ciudadanos comprometidos en la construcción de una sociedad más justa, incluyente y con equidad.

El análisis de la tercera categoría, *sentido de pertenencia,* como se ha explicado en la discusión de los resultados, da respuesta al objetivo de explorar las creencias de la comunidad escolar acerca de la manera en que el proceso en cuestión ayuda a generar un espacio inclusivo, abierto y tolerante donde tiene cabida el respeto a la diferencia. Dichas

prácticas, como la evidencia sugiere, fortalecen el compromiso, la adhesión a la misión institucional y la compartición de creencias y valores, que otorgan identidad como comunidad.

A la luz de las consideraciones anteriores, es válido reconocer que la planificación, como elemento de un ámbito de estudio que es la gestión educativa, es un proceso que ha sido estudiado desde una perspectiva vigente hasta nuestros días, que proviene de la tradición anglonorteamericana, imperante durante las últimas cuatro décadas en la investigación, en las políticas y prácticas de gestión educativa. En tal sentido, la presente investigación invita a plantearse, tal como sugiere Oplatka (2016), el desafío de "establecer si hay cabida para un campo de estudio de la gestión educativa característico y propio de América Latina" (p. 254). La adaptación de la planificación pastoral participativa al ámbito escolar es un intento de generar conocimiento desde la praxis, mediante el empleo de una metodología que tiene sus raíces en la tradición latinoamericana y que toma en cuenta la cultura y los valores propios que es importante rescatar y aplicar: el sentido de comunidad, la cohesión y el espíritu de familia, entre otros, como base para la construcción de un ambiente formativo donde niñas, niños y adolescentes vivan y practiquen los valores de participación y democracia como la base para aspirar a una sociedad con menos asimetrías, donde la escuela ayude a generar estas condiciones.

Finalmente, habría que decir que, por su naturaleza cualitativa, el estudio tiene la limitación de ser un caso particular y, por tanto, no tiene la pretensión de extrapolar los resultados a otros contextos; no obstante, aporta interesantes descubrimientos acerca del potencial de un proceso de gestión participativa y su aplicación a la planificación. Por otra parte, presenta la oportunidad para futuras investigaciones, en el sentido de que es posible y necesario ampliar el corpus del conocimiento de la gestión escolar y el liderazgo educativo desde el contexto latinoamericano, explorando otras dimensiones de la gestión, tales como una organización escolar desde una mirada más horizontal y participativa, y formas de liderazgo inclusivo.

Bibliografía

Amado, R., Cristalino, F. y E. Hernández (2004), "El diagnóstico participativo como herramienta para la elaboración de proyectos educativos", *Ágora, Trujillo*, 13, pp. 91-110.

Ainscow, M. (2001), *Desarrollo de escuelas inclusivas*, Madrid, Narcea.

Anderson, S. (2010), "Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela" *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), pp. 34-52. Disponible en: DOI:10.2225/PSICOPERspecTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-2.

Antúnez, S. (2014), "Documentos de planificación institucional", en I. Cantón y M. Pino (Ed.), *Organización de centros educativos en la sociedad del conocimiento*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 169-197.

Barrera, M. (2018), *Planificación participativa en el instituto Morelos Uruapan, como generadora de toma de conciencia, sentido de pertenencia y visión compartida*, tesis de maestría, Universidad Marista de Guadalajara, Guadalajara, México.

Bolívar, A. (2010), "Liderazgo para el aprendizaje", *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 15-20. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/293237940_Liderazgo_para_el_aprendizaje.

Brea, L. (2014), *Factores determinantes del sentido de pertenencia de los estudiantes de Arquitectura de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, campus Santo Tomás de Aquino*, tesis doctoral, Universidad de Murcia.

Bush, T. (2016), "Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo", en J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago, Chile, Universidad Diego Portales, pp. 19-44.

——— y D. Glover (2003), *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham, National College for School Leadership.

Castro, P.; Alarcón, M.; Cavieres, H.; Contreras, P.; Inzunza, J.; Marimbio, J.; Palma, E. y S. Tapia (2007), "El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), pp. 163-171.

Colmenares, A. (2012), "Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción", *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), pp. 102-115.

Dávila de León y Jiménez, G. (2014), "Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar", *Revista de Psicología*, 32(2), pp. 271-302.

Díaz, M. e I. García (2018), "Liderazgo democrático en la formación de directores, elementos básicos para una propuesta didáctico-investigativa", en F. Murillo (Coord), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación. Actas del II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación*, Madrid, Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, pp. 48-51.

Freire, P. (1973), *El mensaje de Paulo Freire. Textos seleccionados por el INODEP*, Fondo de Cultura Popular, Madrid, Marsiega.

——— (2004), *Pedagogía de la autonomía*, São Paulo, Paz e Terra.

Fink, D. (2016), "Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio", en J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago, Chile, Universidad Diego Portales, pp. 205-226.

Fuentealba, R. y P. Imbarack (2014), "Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio", *Estudios Pedagógicos*, XL(1), pp. 257-273.

Fullan, M. (2016), *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*, Madrid, Morata.

Garrido, S. (2016), "Mediación *insight*: un modelo reflexivo y pedagógico para abordar los conflictos", *Revista de Mediación*, 10(2), pp. 11-20.

Gupta, M. y P. Kulshreshtha (2009), "Professional Commitment of the Primary School Teachers", *The Primary Teacher*, 34(3), pp. 80-86.

Hernández, M.; Gomariz, V.; Parra, J. y M. García (2015), "El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela", *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*. 4(7), pp. 48-57.

Hernández-Castilla, R.; Euán, R. y N. Farrán (2013), "Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: estudio de un caso en educación secundaria", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), pp. 263-280.

Hopkins, D. *et al*. (2014), "School and System Improvement: A Narrative State-of-the-art Review", *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), pp. 257-281.

Lambert, L. (2016), "El liderazgo constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar", en J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago, Chile, Universidad Diego Portales, pp. 226-252.

Leithwood, K. y K. Seashore Louis (2011), "Leadership and Learning. The critical Connection", en K. Leithwood y K. Seashore Louis (Ed.), *Linking Leadership to Student Learning*, NJ, Jossey Bass, pp. 1-7.

Lonergan, B. (2004), *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*, 2ª edición, Salamanca, España, Ediciones Sígueme.

——— (2008), *Conocimiento y aprendizaje*, México, Universidad Iberoamericana.

Manes, J. (2004), *Gestión estratégica para instituciones educativas: guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*, 2ª ed., Buenos Aires, Granica.

Marín, F., Riquett, M., Pinto, M., Romero, S. y A. Paredes (2017), "Gestión participativa y calidad educativa en el contexto del Plan de Mejoramiento Institucional en Escuelas Colombianas", *Opción*, 33(82), pp. 344-365.

Martínez, M. (2009), *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*, México, Trillas.

Martínez, R. y San Fabián (2002), "Autoevaluación de la cultura participativa del centro", *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 19-26.

Moliner, O.; Traver, J. A.; Ruiz, M. A. y T. Segarra (2016), "Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica", *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 18(2), pp. 116-129.

Moral, C.; Amores, F. y M. Ritacco (2016), "Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria", *Estudios sobre Educación*, 30, pp. 115-143. DOI: 10.15581/004.30.115-143.

O'Connor, M.; Sanson, A. y E. Frydenberg (2012), "The Relationship between Positive Development during the Transition to Adulthood and Temperament, Personality, and Educational Outcomes", en E. Frydenberg y G. Reevy (Ed.), *Personality, Stress, and Coping: Implications for Education,* Charlotte, NC, Information Age Publishing.

Oñate, S. (2018), "Cuestionario de percepciones para un diagnóstico participativo de los centros escolares en Chile: En el contexto del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de Chile", en F. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación, Actas del II*

Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, Madrid, Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, pp. 280-283.

Oplatka, I. (2016), "El surgimiento de la gestión educativa como campo de estudio en América Latina", en J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago, Chile, Universidad Diego Portales, pp. 253-276.

Quiroga, M. (2014), *Liderar la implementación del plan de mejora escolar. Oportunidades, desafíos y dificultades. Un estudio de caso*, tesis de doctorado, Universidad de Sevilla.

Ramírez-González, A. (2015), "Evaluación diagnóstica de la relación escuela y comunidad: El caso de una escuela en Santo Domingo del Roble de Santa Bárbara de Heredia", *Revista Electrónica Educare*, 19(1), pp. 43-65.

Rivas, A. (2017), *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Documento básico,* Buenos Aires, Fundación Santillana.

Robinson, V. (2016), "Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio", en J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago, Chile, Universidad Diego Portales, pp. 45-80.

Rojas, R. (2018), "El liderazgo distribuido como factor clave de implementación de programas preventivos en la escuela", en F. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación. Actas del II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación*, Madrid, Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, pp. 300-302.

Sales, A.; Traver, J.; Lozano, M.; Aguado, T.; Ballesteros, B. y P. Mata, P. (2018), "El liderazgo distribuido en procesos de mejora desde la investigación-acción participativa", en F. Murillo (Coord.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación. Actas del II Congreso Internacional sobre Liderazgo y Mejora de la Educación*, Madrid, Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación, pp. 264-266.

Secretaría de Educación Pública (2018), "¿Sabes qué es el Consejo Técnico Escolar (CTE)"? [Mensaje en un blog, 9 de enero]. Disponible en: https://www.gob.mx/sep/articulos/sabes-que-es-el-consejo-tecnico-escolar-cte?idiom=es.

Spillane, J. y M. Ortiz (2016), "Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales", en J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo*

en la escuela. Nueve miradas, Santiago, Chile, Universidad Diego Portales, pp. 155-176.

St-Amand, J.; Girard, S. y J. Smith (2017), "Sense of Belonging at School: Defining Attributes, Determinants, and Sustaining Strategies", *IAFOR Journal of Education*, 5(2), pp. 105-122.

Sun, J. (2016), "Características, impactos y antecedentes del modelo de liderazgo escolar transformacional", en J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago, Chile, Universidad Diego Portales, pp. 177-204.

Vela, J. (1985), "Racionalidad interna de toda planificación pastoral", *Theologica Xaveriana,* 85, pp. 433-474.

——— (2002), "El camino de la planeación pastoral", *Theologica Xaveriana*, 142, pp. 177-204.

——— (2003), *Seminario de planificación pastoral: ¡25 años!*, Bogotá, Casa de la Juventud. Disponible en: casadelajuventud.javeriana.edu.co/archivos/veinticinco_anos_2003.doc

Weinstein, J. (2016) (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago, Chile, Universidad Diego Portales

La atención, una herramienta para el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en el currículum escolar de Chile

Angelo F. Pietra Rojas[1]
Cesar L. Rodríguez Uribe[2]

Resumen

En el marco de la Ley de Inclusión Escolar promulgada en Chile en el año 2015, los establecimientos educacionales que reciben subvención del Estado se encuentran mandatados a asegurar una educación de calidad para todos sus estudiantes, considerando un acceso universal y sin exclusiones. Esta coyuntura tensiona los procesos pedagógicos en el aula. Esta investigación concluida de carácter longitudinal se plantea la pregunta sobre los cambios que entrega el desarrollo de atención focalizada y sostenida al desarrollo cognitivo en la tarea escolar de comprensión de lectura, específicamente para estudiantes de siete a nueve años de enseñanza primaria. Su propósito principal es evaluar el desarrollo de estas funciones ejecutivas insertas en los objetivos de aprendizaje, según lo descrito en el currículo escolar de Chile para estudiantes, en específico de contextos vulnerables.

1 Egresado del doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara. Su actual adscripción institucional es la Fundación Elun Educa en Chile. Dirección electrónica: apietra@gmail.com.

2 Coordinador académico de la maestría en Liderazgo y Gestión Educativa. Docente y asesor tutorial del doctorado en Educación. Investigador. Dirección electrónica: cesar.rodriguez@umg.edu.mx.

Se trabaja con 180 niños en grupo control y experimental, empleando test de neuropsicología infantil, batería III Woodcock-Muñoz, e intervención sistemática y programada durante dieciocho semanas continuas, y asegurando 72 intervenciones.

Los resultados indican la existencia de diferencias significativas en la Atención Focalizada y habilidades claves de la comprensión de lectura.

Palabras clave: atención focalizada, atención sostenida, currículo escolar, comprensión

Introducción

La investigación sobre funciones ejecutivas en niños requiere una atención continua, esto se debe a la compleja ecuación existente entre educación e inteligencia, desarrollo cognitivo y sus posibles resultados (en caso de que aparezcan) (Blair y Razza, 2007). Una mejor comprensión de la importancia de las funciones ejecutivas en niños es facilitar el desarrollo de programas de intervención educativa.

Desde la psicología se espera que promuevan las competencias y la inserción en la sociedad de forma clara y permanente, tratando de evitar el fracaso escolar. Para hacer frente a este desafío existe un cúmulo de estudios longitudinales que permiten explorar los cambios de las funciones ejecutivas en edades tempranas y su efecto en la etapa escolar.

La presente investigación, de carácter longitudinal y prospectivo de seis meses, añade nuevos aspectos a las preguntas sobre los cambios que entrega el desarrollo de las funciones ejecutivas de la atención focalizada y sostenida con la edad escolar, en especial referidas como una habilidad compleja que se presenta de diferentes formas y en específico con su vinculación y desarrollo de acuerdo con el currículo escolar de Chile en la asignatura de Lenguaje y Comunicación (con sus respectivas habilidades de comprensión de lectura).

A pesar del gran apoyo existente de los estudios transversales desde la psicología que muestran una mejora pronunciada de las funciones ejecutivas en la edad escolar (Carlson, 2005), los estudios que examinan las secuencias de aprendizaje de los estudiantes sobre la base de los currículos escolares son escasos, incluso es difícil encontrar estudios de carácter longitudinal que permitan observar el desarrollo de las funciones ejecutivas específicamente en la etapa escolar (Best y Miller, 2010). Una razón para esta ausencia podría ser la dificultad de encontrar tareas de Atención que sean apropiadas para el estudiante, sensibles para un rango de edad de acuerdo con lo que determinan los objetivos de aprendizaje o aprendizajes esperados de un currículo escolar en asignaturas específicas. El propósito de esta investigación es precisamente lograr la vinculación de un desarrollo de la atención focalizada y atención sostenida apropiadas para los estudiantes, claves para su desarrollo cognitivo, de acuerdo con su rango etario pero vinculado a los aprendizajes declarados en el currículo independiente del contexto donde se desenvuelva.

Hasta ahora no son muchos los estudios que utilizan un diseño longitudinal prospectivo que permita mostrar los cambios en el desarrollo de la atención focalizada y atención sostenida tanto en niños de nivel preescolar como en los primeros niveles de escolaridad (Röthlisberger, Neuenshwander, Cimeli, y Roebers, 2013), donde, al parecer, se evidencia que la magnitud de los cambios en el desarrollo cognitivo es mayor en estos niveles; además, parece ser que las diferencias del desarrollo son específicos de acuerdo con las tareas que se asignan, lo que se traduce en que se muestran pocos cambios en el desarrollo transversal en una tarea y grandes cambios en otra (Van de Ven, Kroesbergen, Boom y Leseman, 2012); por lo tanto, la selección de tareas que miden la atención en los estudiantes son muy necesarias. Para abordar este aspecto, en el presente estudio se han elegido dos tareas de las funciones ejecutivas que se vinculan a la atención y que pueden usarse para explorar la trayectoria de un estudiante en un período de

dieciocho semanas, en niños de siete a ocho años de edad que ya están en segundo año de su etapa escolar.

Para determinar una mejor comprensión sobre la atención, en especial para niños cuya escolaridad ha comenzado, se debe mantener el precedente de que es una etapa donde las funciones ejecutivas se encuentran desarrollando rápidamente, lo que permite facilitar el monitoreo de las competencias en el currículo escolar de Chile y la capacidad de recuperación de niños en riesgo de fracaso escolar (Röthlisberger, Neuenshwander, Cimeli, y Roebers, 2013). Para la presente investigación es de particular importancia, además, observar y trabajar la atención focalizada y sostenida en estudiantes de las primeras etapas escolares, vinculadas directamente con el trabajo de aprendizaje del currículo nacional de Chile y además visualizarlos desde espacios de vulnerabilidad escolar.

El alcance de esta investigación se encuentra en niños de siete y ocho años; el trabajo se realiza en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, dados los esfuerzos longitudinales presentes en investigaciones anteriores, donde se puede distinguir que las funciones ejecutivas parecen ser especialmente relevantes.

Se pueden encontrar estudios que informan sobre los efectos significativos de las funciones ejecutivas y el rendimiento escolar de un estudiante; sin embargo, solo se ha podido ver desde el ámbito de la psicología, dado que en educación esto es prácticamente nulo. La atención ha sido estudiada en diversos contextos, tanto en el campo educativo infantil (en asociación al déficit en atención), y en adultos con daño cerebral adquirido (Ramos-Galarza, Paredes, Andrade, Santillán y González, 2016). Sin embargo, hasta donde se ha podido conocer, no existe una asociación que permita investigar en contextos curriculares el desarrollo de la atención focalizada y atención sostenida de acuerdo con la edad de los estudiantes en los diferentes tipos de aprendizajes, considerando su aplicación grupal y permitiendo establecer una comparación grupal de aprendizajes en términos de objetivos de aprendizaje o desarrollo de habilidades de orden superior; se considera que

existen brechas amplias de acuerdo con el nivel socio económico de los colegios. Según los resultados indicados en pruebas estandarizadas de Chile, la identificación temprana en los niños en condiciones de vulnerabilidad de las Funciones ejecutivas es crucial (Passolunghi y Cornoldi, 2008).

El objetivo es evaluar el desarrollo de la atención focalizada y atención sostenida en estudiantes de enseñanza básica insertos en los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares de manera intencionada y sistemática en los ejes de lectura y escritura en un colegio con alto índice de vulnerabilidad escolar.

Contexto del estudio

Para el desarrollo del siguiente apartado, este debe ser comprendido en dos variantes que se explican a continuación. La primera hace referencia al proceso político social de reforma educacional, donde se hizo necesario un cambio en la estructura de la política educativa en Chile y su currículo; en la segunda se hará una referencia a los sistemas de acompañamiento en el nivel cognitivo que se transforman en un tema de mejoramiento de la calidad en Chile.

Durante los últimos años, en Chile se han intentado esfuerzos sostenidos por mejorar la calidad y la equidad de su sistema educativo en todos sus niveles escolares, lo que se traduce en un proceso de reforma educacional donde se intenta introducir cambios en el sistema desde las etapas iniciales de jardines infantiles, con la creación de la Subsecretaría de Educación Parvularia como un "órgano de colaboración directa del Ministerio de Educación en la promoción, desarrollo, organización general y coordinación de la educación parvularia de calidad para la formación integral de niños y niñas" (Ministerio de Educación, 2015a), y el aumento de la cobertura de salas cuna y jardines infantiles para el año 2020; desde la etapa escolar con la creación de la Ley de Inclusión Escolar "que regula la admisión de las estudiantes

y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado" (MINEDUC, 2015b), nueva carrera docente "que fija nuevas exigencias a las carreras de pedagogía y eleva las remuneraciones de los docentes" (MINEDUC, 2016), desmunicipalización y fortalecimiento de la educación pública de los colegios; hasta la educación superior con regulación al sistema y gratuidad universal (en trámite legislativo), iniciativas que apuntan a garantizar la calidad de todas las instituciones y la pertinencia de su formación. Estos cambios se producen tanto en niveles administrativos como en las dinámicas instruccionales que se producen en la sala de clases, de allí su trascendental importancia.

La problemática descrita supone no solo una intervención en las modificaciones en el contenido curricular, sobre lo que debe formarse en el estudiante, sino que también debe existir una preocupación centrada en cómo aprende el ser humano hoy día y cuáles son los factores que influyen en su aprendizaje.

Esto también puede observarse en América Latina, como en otras regiones del mundo, donde el nuevo acceso a las tecnologías de la información y la comunicación pone en evidencia las fallas del sistema educativo y universitario relativo a nuevos tipos de enseñanza y aprendizaje basados en la tecnología de la información, donde se declara una baja calidad educativa y falta de adecuación a las necesidades del siglo XXI (Fainholc, 2016). Uno de los principales factores han sido los cambios sociales producidos a partir del siglo XX, donde se presencia una nueva configuración del acceso al conocimiento y la información. Se entiende que esta situación no es atendida debidamente en Latinoamérica.

El escenario descrito tanto en lo nacional como en lo regional sugiere que debe buscarse la forma de crear un entendimiento sobre las interrelaciones que se producen en los distintos actores de la comunidad educativa, y generar un apoyo pertinente a los estudiantes para que puedan convertir toda la información entregada por su entorno en un verdadero aprendizaje, en el entendido de que el colegio no es solo

un sistema de transmisión de conocimientos, sino también un espacio de permanente diálogo entre sus diferentes componentes y estamentos.

El espacio de diálogo tiene una variable muy importante en los colegios; esta normalmente se caracteriza en el profesor (en algunos casos docentes), cuya presencia en la escolaridad es multidimensional, lo que se manifiesta en diferentes aspectos que pueden ser analizados de forma separada; por ejemplo, desde el rendimiento académico que logra el estudiante, variables socioeconómicas y el efecto par (Corvalán, Polanco, y Puga, 2015).

La investigación internacional presenta extensa evidencia sobre estos fenómenos relacionados con el profesor en el desarrollo de las habilidades cognitivas de sus estudiantes. Esta se puede apreciar en la calidad del docente, que incide directamente en el desempeño escolar (Robinson, Lloyd y Rowe, 2014), que se encuentran de forma adicionada al proceso de aprendizaje y estas son prácticamente irreversibles para la vida posterior (Corvalán, Polanco, y Puga, 2015). En Chile, la evidencia indica que el tipo de profesor que acompaña al estudiante se encuentra directamente involucrado, de acuerdo con el nivel socioeconómico donde ha nacido, el tipo de educación escolar que ha recibido y el tipo de institución donde ha estudiado, incide directamente en el tipo de colegio el cual trabajará, conduciendo un tipo de segregación al momento de optar por algún tipo de establecimiento educacional (Meckes y Bascopé, 2010). En Chile esto puede observarse desde la calidad del profesor y el impacto en el rendimiento de los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula, en la formación inicial de docencia, cuyo resultado se sustenta en un 13% adicional sobre quienes no poseen el título de profesor (Lara, Mizala, y Repetto, 2010), y el acercamiento emocional hacia los estudiantes, que permite una mejor adquisición del lenguaje (Martínez, 2010).

La presencia o ausencia de las personas que acompañan al estudiante en sus diferentes procesos educativos contribuyen a un ambiente propicio para la emergencia de diferentes factores "que aumentan el riesgo infantil de un fracaso en el rendimiento escolar

y un desarrollo psicobiológico deficitario" (Jadue, 1999, p. 89). Esto permite que las funciones cognitivas de los estudiantes comiencen a verse mermadas desde los primeros años de escolaridad por falta de preocupación y competencias por parte de la comunidad escolar, en especial de la familia, donde, en contextos de vulnerabilidad, el tiempo disponible con los hijos se prioriza la satisfacción de las necesidades más elementales por sobre los escolares.

Resulta difícil lograr la visualización completa de la realidad dentro de un establecimiento educacional. También es difícil observar fenómenos educativos dentro de una propuesta de acompañamiento de los diferentes actores; dada la subjetividad presente en cada uno de los proyectos, muchas veces queda estacionado en la función que debe cumplir un estudiante y la manera en que sea "un buen alumno".

Una forma de observar este proceso es la implicancia de la maduración cerebral de los estudiantes, en especial desde la temprana infancia (que se prolonga hasta la adolescencia); esto corresponde al desarrollo de las diferentes funciones cognitivas que permiten fortalecer las relaciones sinápticas. Desde esta perspectiva, se puede establecer de forma objetiva el mejor apoyo a los estudiantes, si se considera que estos procesos cognitivos se ven alterados por la falta de acompañamiento que ejerce la familia, lo que afecta directamente su desarrollo y limita las opciones de tener una experiencia esencial del aprendizaje. Sin embargo, un buen acompañamiento y un proceso de trabajo relacionado con las funciones cognitivas pueden "predecir el desarrollo del rendimiento académico en las asignaturas de matemática y lectoescritura" (Röthlisberger, Neuenshwander, Cimeli, y Roebers, 2013), con lo que aparece una mejor ejecución en los niños, independiente del estímulo temprano por parte de las familias, y otorgar las mismas oportunidades de aprendizaje como una oportunidad de entregar calidad educativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Marco teórico o referencial

Inclusión escolar en Chile

El concepto de inclusión tiene un especial énfasis en el contexto latinoamericano y especialmente en el chileno (Infante, 2010), visibilizado principalmente en el ámbito de las políticas públicas con el desarrollo de una Ley de Inclusión. Esta representación del concepto de inclusión es importante, dado que no solo regula las acciones educativas, sino también todo aquello que se encuentra vinculado a la exclusión, la segregación, la diversidad y la construcción de identidades.

Para el caso de la inclusión en el ámbito educativo, esta comienza a principio de la década de los 80 en los Estados Unidos y Europa, como una iniciativa focalizada en los estudiantes con discapacidad (Fuchs y Fuchs, 1994). Sin embargo, durante las últimas décadas este foco ha cambiado, y se plantea como un nuevo desafío hacer las practicas inclusivas en educación accesibles a todas las personas (Infante, 2010). Esto implica un cuestionamiento de los supuestos normativos existentes sobre el aprendizaje y la enseñanza, de manera de responder a la diversidad de los sujetos implicados en el contexto educativo en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género, nacionalidad, entre otras diferencias que van más allá de la habilidad para aprender.

La inclusión se puede pensar de diferentes maneras. Una es la que se relaciona con los estudiantes con discapacidades y con necesidades educativas especiales, como respuesta a la exclusión o segregación en escuelas y programas especiales (Murillo, Krichesky, Castro y Reyes, 2010). La otra es la que se relaciona con todos los grupos vulnerables de ser excluidos, pensada en el desarrollo de un lugar para todos. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se rige por principios tales como: integridad y honestidad, justicia y equidad, promoción del respeto por todos los individuos, reconocimiento de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación basada en la igualdad de oportunidades, preocupación por el desarrollo y el bienestar de docen-

tes y estudiantes, todos los estudiantes pueden aprender, la escuela debe responder a las necesidades particulares de cada estudiante y la diferencia es vista como una oportunidad para aprender (Murillo, Krichesky, Castro y Reyes, 2010).

La llegada del concepto de inclusión a Chile, desde la educación especial hacia espacios relacionados con la educación general, ha producido avances en el último tiempo, al abordar la variabilidad que existe en el aprendizaje de los estudiantes. Este se expresa en el Decreto N°83/2015 del MINEDUC, que hace referencia a la diversificación de la enseñanza a partir de los criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales (MINEDUC, Decreto 83, exento, 2015), procurando igualdad de oportunidades, calidad educativa con equidad, inclusión con valoración a la diversidad y flexibilidad en la respuesta educativa.

Esto se ha manifestado en las salas de clases con el incremento de la cantidad de estudiantes con discapacidad y de estudiantes extranjeros, lo que desafía las metodologías tradicionales de enseñanza. Organismos internacionales como la UNESCO han explicitado la idea de que la inclusión educativa debe sustentarse en los derechos humanos, pues el acceso a una educación de calidad y la participación en ella es un imperativo (UNESCO, 2005).

El movimiento inclusivo por la educación ha movilizado la construcción de un conjunto de políticas en los organismos internacionales que han sido traducidas en acciones educacionales referidas fundamentalmente a permitir que todos los niños tengan acceso al sistema educacional regular (Infante, 2010). En Chile se manifiesta en la construcción de una política de educación especial, el desarrollo de programas interculturales y la construcción de procesos de asistencia técnica a escuelas que evidencian bajos logros en mediciones de aprendizaje y altas tasas de repitencia y deserción escolar (MINEDUC, 2009). Así, estas políticas han posibilitado la creación de programas compensatorios en la escuela para aquellos estudiantes que han sido excluidos o marginados del sistema.

Desde esta perspectiva, se establece que el término de inclusión escolar implícitamente denota un espacio que está conformado por aquellos estudiantes que sí han podido ser parte del sistema de manera regular, es decir por aquellos niños que aprenden como el promedio y que tradicionalmente han formado parte de lo que se llama escuela (Infante, 2010). El concepto de inclusión escolar hace referencia a la construcción de un "otro" a uno que no ha tenido el privilegio de estar en esos espacios educativos de manera normal. Se busca, por lo tanto, aproximar estos estudiantes a estos espacios regulares, construidos social y culturalmente como centros escolares.

Para ello, la inclusión escolar debe entenderse como la entrega de condiciones para que niños, jóvenes y adultos que asisten a colegios puedan recibir una educación de calidad (MINEDUC, 2015). Esto implica tres pasos:

1. Transformación gradual de la educación particular subvencionada en gratuita, para que todas las familias tengan posibilidades de elegir establecimientos de calidad sin que eso dependa de su capacidad económica (MINEDUC, 2015).
2. Eliminar el lucro de los establecimientos que reciben aportes del Estado, lo que significa que todos los recursos que reciben los colegios deben ser invertidos para mejorar la calidad de la educación (MINEDUC, 2015).
3. Término de la selección arbitraria, lo que permite que los padres y apoderados puedan elegir con libertad el colegio y el proyecto educativo que prefieran (MINEDUC, 2015).[3]

Se inicia, por tanto, un procedimiento de diagnóstico donde se pretende visualizar y destacar la distancia que tiene el estudiante (como sujeto de inclusión) con respecto al estudiante definido como prome-

3 Actualmente el sistema escolar chileno que recibe aportes del Estado mantiene una condición legal de no requerir ningún tipo de información hasta cuando obtenga su matrícula.

dio (Mutua y Smith, 2006). En el caso de Chile, este promedio al que aspira corresponde a un estudiante con un buen rendimiento académico acorde con los estándares educacionales chilenos.

Una forma de comprender el concepto de inclusión es la relación producida con sus antecesores en los sistemas educativos de Latinoamérica que tiende a relacionarse exclusivamente con el concepto de educación especial y de integración escolar (Infante, 2010). Esta última se define como un conjunto de herramientas educacionales que responden a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) derivadas de discapacidad, o con trastornos específicos en un contexto de educación regular (MINEDUC, 2015), cuyas herramientas se centran principalmente en apoyos pedagógicos por parte de especialistas. Esta comprensión de la inclusión escolar ha permitido la evolución de algunas temáticas educacionales y en especial aquellas que se relacionan con discapacidad. Sin embargo, al relacionarse con este espacio de conocimiento, ha traído ciertas problemáticas, consecuencia de la tradición enquistada que presenta la educación especial en términos históricos (Infante, 2010).

En los últimos años podemos encontrar investigaciones que hacen referencia a las prácticas inclusivas de la escuela (Aguado, 2011; Fernández, 2011; Riera, 2011); todas ellas se centran en la necesidad de generar condiciones para potenciar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (Riera, 2011). Se señala que las prácticas inclusivas permiten reducir el fracaso escolar de los estudiantes, a través de la planeación, la organización y la enseñanza. En ello también se hace referencia a la homogeneidad del currículum, que pretende generalizar los contenidos que deben aprender todos los estudiantes, sin considerar las diferencias individuales de cada uno de ellos.

Vulnerabilidad escolar

La aplicación de este tipo de categoría se encuentra asociada al ámbito educacional, principalmente a las personas que se encuentran en los

estratos socioeconómicos más bajos. Para el caso de Chile, son tres las agencias encargadas de administrar estas categorías: MINEDUC, JUNAEB y MIDEPLAN.

Desde el área escolar podemos entender la vulnerabilidad como una condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental o biológico, y producen una desventaja comparativa entre las personas o comunidades (JUNAEB, 2015); el concepto de mayor vulnerabilidad implica un mayor riesgo de deserción escolar.

En Chile, la vulnerabilidad en los colegios se mide a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), que permite focalizar las políticas públicas. Este índice tiene un cálculo de estimación del porcentaje ponderado de las necesidades consideradas riesgosas; por ejemplo, pobreza, necesidades médicas, déficit de peso, etc. Este concepto, tradicionalmente vinculado a la condición socioeconómica, se posiciona progresivamente para dar cuenta de procesos colectivos e individuales de acumulación de daños (Cornejo, 2005). De este modo, la vulnerabilidad escolar considera que la desigualdad tiene un origen de carácter social y pasa a ser también una condición de la persona o el grupo de personas, que determina un origen desigual en la distribución de los recursos.

En los últimos años, el empleo del IVE es una orientación gubernamental sobre el apoyo que entrega a los colegios. En un primer momento se centra en las carencias que presentan los estudiantes, por lo que este índice permite realizar intervenciones de carácter asistencial. La segunda utilización de este índice sigue una lógica de prevención de riesgos; se ha de utilizar en el Índice de Bienestar (IBI), considerado como el otro extremo de la vulnerabilidad (JUNAEB, 2015). Esta medición permite dar cuenta de la interacción de los factores de riesgo y protectores en contextos sociales específicos, considerando las políticas en la focalización de intervenciones de carácter preventivas

que anticipan la acumulación de daño y por tanto la materialización de la crisis (Infante, Matus, Paulsen y Salazar, 2012).

Atención

Por muchos años se ha considerado que la atención es una función ejecutiva independiente, por lo que se debe entender como una función neuropsicológica básica que permite llevar a cabo toda actividad de tipo comportamental o cognitiva, que actúa como un sistema de filtro que permite seleccionar, priorizar, procesar y supervisar la información (Ramos-Galarza, Paredes, Andrade, Santillán y González, 2016). Entre las principales funciones de la atención se encuentra el logro y el mantenimiento de un estado de alerta, orientado hacia determinado objetivo, seleccionando los estímulos sensoriales que son de interés para el procesamiento, la regulación del pensamiento y la ejecución de respuestas en dirección a un estímulo.

Este proceso es producto de tres sistemas cerebrales. El primero, denominado *sistema de alerta*, se encarga de mantener el estado óptimo de vigilia. El segundo sistema se denomina *orientación atencional*, como encargado de la orientación espacial y ubicación de determinado estimulo. El tercero se denomina *sistema de atención ejecutivo*, y profundiza la presente investigación; se encarga de seleccionar estímulos de manera voluntaria, e inhibe la tendencia a responder automáticamente (Wodka, y otros, 2007).

De modo general se pueden identificar cinco características propias de la atención: es selectiva, voluntaria, limitada, posee diferentes niveles de control y posee activación (Rojas-Barahona, 2017).

La atención focalizada es una habilidad de centramiento selectivo ante algún estímulo o aspecto de él que elimina lo que no es determinante y que aleja de alguna tarea que se encuentra en curso dando prioridad a un estímulo por sobre el otro. Se piensa que las regiones parietales inferiores, superior temporal y estriado cumplen una función relevante en su funcionamiento. Una ejecución satisfactoria de

esta función implicaría una selección adecuada del material relevante para ofrecer una respuesta al estímulo presentado (De la Torre, 2002).

La atención sostenida es una habilidad que permite mantener el foco de atención en una actividad o estímulo durante un largo periodo (Ardila y Ostrosky, 2012). Es decir, nos permite centrarnos en una actividad durante el tiempo necesario para llevarla a cabo, incluso a pesar de la presencia de distracciones. Es una habilidad eficiente para las labores diarias, en especial en las labores escolares.

Método

Se realiza un estudio longitudinal, el cual incluye a 180 estudiantes entre siete y nueve años de un colegio con alto índice de vulnerabilidad (92%): 90 niños corresponden al grupo experimental y 90 al grupo control. Todos los estudiantes hablan español y los tutores de los participantes firmaron consentimientos informados y los participantes dieron su consentimiento para este estudio. Todos los participantes son evaluados individualmente en una sala silenciosa e iluminada, libre de distractores de su propio colegio.

Para el levantamiento de información de las funciones ejecutivas de los estudiantes se utiliza el Test de Evaluación Neuropsicológica Infantil (TENI) desarrollado por el Centro de Desarrollo de Tecnologías para la Inclusión UC (CEDETI UC). Este se compone de un conjunto de subpruebas; para nuestro caso de estudio se tomará la prueba "Universos alternativos" para la atención focalizada y "Duno y los gusanos" para la atención sostenida. Su aplicación se da mediante un *tablet*, explicando al niño la tarea que debe realizar: observar las secuencias, realizarlas y completarlas de acuerdo con los estímulos entregados en las pruebas. Es una evaluación estandarizada basada en normas, por lo que su interpretación es válida tanto para Chile como para México, a partir de los datos poblacionales entregados en su fase de desarrollo, lo que elimina el sesgo por condición socioeconómica y edad. Para su interpretación, la lectura de resultados considera una puntuación

máxima de 20, un mínimo de 0 y una media de 10 con desviación estándar de 3.

En la prueba de atención focalizada el niño debe ver pares de imágenes que se ven similares, pero en realidad son diferentes. En ella se debe señalar la diferencia en cada par de dibujos y tocarlos con su dedo, lo que aumenta la dificultad. El niño debe ser capaz de identificar las diferencias en un máximo de 90 segundos; posteriormente se suspende el juego.

La prueba de atención sostenida se encuentra basada en el modelo de las tareas de rendimiento continuo (Leark, Dupuy, Greenberg, Kindischi y Hughes, 2007). En ella el niño ve una cinta transportadora con manzanas, que son transportadas durante seis minutos. En este tiempo el niño debe tocar la pantalla cada vez que una de las manzanas tiene un gusano. La atención sostenida es forzada con una tarea monótona, incluso aunque se busca que su diseño sea lo más motivador posible. El sistema registra cada vez que el niño toca la pantalla, y deja registro de éxitos y fracasos separados en omisiones y anticipaciones.

Para el caso del desarrollo de la comprensión de lectura se utiliza la batería III Woodcock-Muñoz en los test de identificación de palabras y letras, fluidez en la lectura, comprensión de indicaciones, ortografía, fluidez en la escritura, comprensión de textos, vocabulario de lectura y puntuación y mayúsculas.

Se realiza una intervención de la atención, basados en el paradigma de Dawson y Guare (Dawson y Guare, 2010) para la intervención de las funciones ejecutivas, en conjunto con la propuesta de Goldstein y Naglieri (Goldstein y Naglieri, 2014) en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, iniciada en el mes de marzo con un pretest y terminada en el mes de julio con un postest.

La realización de las comparaciones se establece mediante promedios obtenidos en cada una de las evaluaciones. Para el análisis estadístico descriptivo se utiliza media, mínimo, máximo y desviación estándar, y para el análisis inferencial se usa T *student* para comparar

las diferencias entre cada una de las medias para la atención y diferentes habilidades de la comprensión de lectura evaluadas.

Resultados

Se ejecutan los resultados estadísticos descriptivos para ambos grupos en pre y postest. La tabla 1 presenta los resultados de ambos grupos para la evaluación de la atención en pre y postest.

Tabla 1
Resultados estadísticos descriptivos

Función ejecutiva	Pretest					Postest				
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Atención focalizada Grupo experimental	81	1	13	6.69	3.274	75	2	14	8.29	2.873
Atención focalizada Grupo control	86	1	11	5.58	2.801	80	1	11	6.00	2.904
Atención sostenida Grupo experimental	79	7	19	11.89	2.787	69	7	19	12.16	2.873
Atención sostenida Grupo control	85	6	19	11.29	2.698	80	3	19	9.71	2.917

Fuente: Elaboración propia.

Para el caso del pretest se observan medias superiores para el grupo experimental en la atención focalizada (m=1.11), y para la atención sostenida (m=0.60). Al finalizar el proceso de intervención, en el postest se observan tambien diferencias a favor del grupo experimental, pero

estas se encuentran más acentuadas tanto para la atención focalizada (m=2.29) y para la atención sostenida (m=2.41).

La aplicación de la prueba T *student* para muestras emparejadas en atención focalizada para el grupo experimental indican difrencias de la media observando un valor t de -9,859, gl = 74 grados de libertad y p=,000, por lo que se considera que el nivel de atención focalizada es diferente entre la primera y la segunda medición. Para el caso del grupo control no se observan diferencias de medias, pues se observa un valor t de -,881, gl= 78 grados de libertad y p=,381.

La atención sostenida indica resultados parecidos a la atención focalizada. Para el grupo control la prueba T *student* indica diferencias de media para el grupo experimental, con un valor t de -3,818, gl=66 grados de libertad y p=,000. Para el caso del grupo control tambien se observan diferencias de medias, pero estas a la baja en comparación con el pre y el postest. Se presenta un valor t de 3,746, gl=77 y p=,000.

Para las habilidades de comprensión de lectura se encuentran diferencias significativas para el grupo experimental, como se representa en la siguiente ilustración 1:

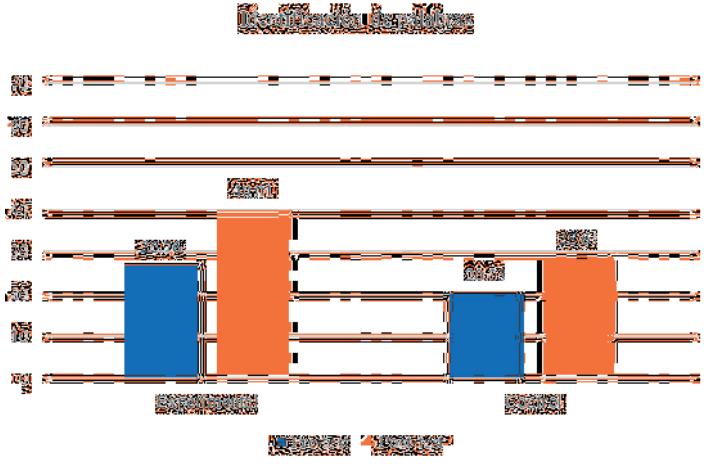


Ilustración 1: Resultados pre y postest identificación de palabras.
Fuente: Elaboración propia.

Esto también se observa en el desarrollo de la ortografía, a favor del grupo experimental:

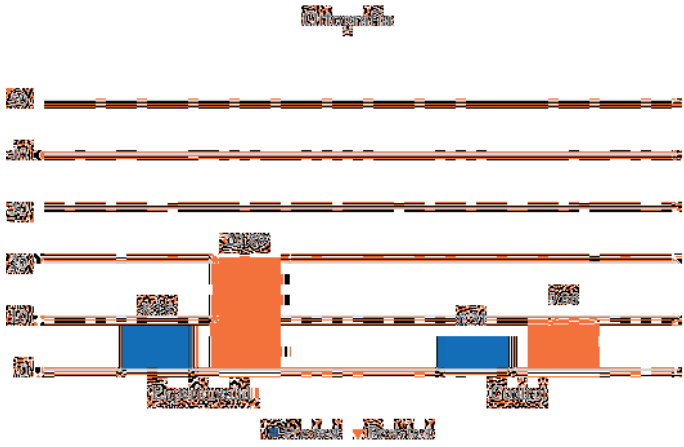


Ilustración 2: Resultados pre y postest ortografía.
Fuente: Elaboración propia.

Y, por último, en la comprensión de textos también se observa una diferencia significativa de las medias obtenidas:

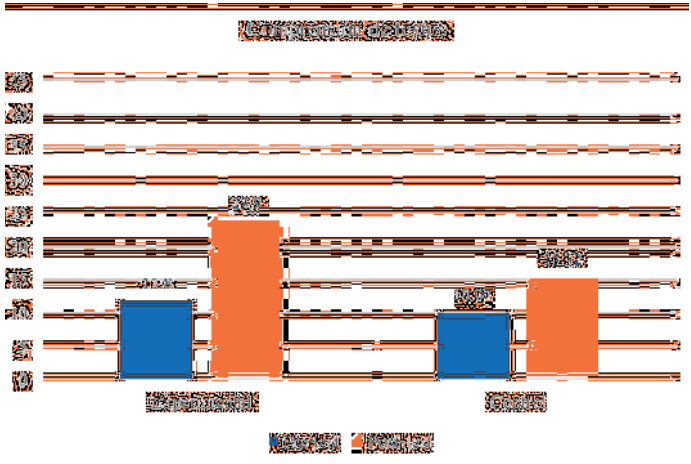


Ilustración 3: Resultados pre y post comprensión de textos.
Fuente: Elaboración propia.

La prueba T *student* arroja diferencias significativas para el grupo experimental en las tres habilidades de comprensión de lectura antes indicadas. En ella se establece para la identificación de palabras con valor t de -9,000, gl=82 y p=, 000, para el caso de la ortografía valor t de -16,256, gl=82 y p=,000 y para la comprensión de textos valor t de -16,616, gl=82 y p=, 000.

Para el caso de las otras habilidades de la comprensión de lectura no se observan diferencias significativas (fluidez en la lectura – comprensión de indicaciones – fluidez en la escritura – sinónimos – antónimos – analogías – puntuación y mayúsculas)

Conclusiones

Este estudio aporta evidencia a favor de una perspectiva dinámica sobre la atención focalizada y atención sostenida para desarrollar la comprensión de lectura. Esta se ubica en el constructo de aporte en el aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en un contexto de vulnerabilidad.

En esta misma línea, nos ha interesado interpretar el desarrollo de la atención y si esto puede explicar un mejor desarrollo en habilidades claves de la comprensión de lectura.

Actualmente, para Chile, la evidencia de investigación indica la existencia de una brecha importante sobre la calidad de la educación de acuerdo con el contexto socioeconómico (Escobar, Tenorio, Ceric y Rosas, 2014). Sin embargo, es dificultoso encontrar trabajos para este mismo país que entregue evidencia sobre el éxito de programas que trabajen las funciones ejecutivas y que tengan una clara vinculación con el currículo (Rosas, Espinoza, Garolera y San-Martín, 2017); es por ello la relevancia de esta investigación.

Los métodos didácticos presentes en el currículo escolar y las estructuras de la clase que permiten el desarrollo de la atención pueden causar diferencias en el desarrollo curricular de la comprensión

de lectura en los estudiantes. Los hallazgos nos permiten afirmar que las actividades que permiten el desarrollo de la atención y la identificación de palabras permiten observar un cambio en la adquisición de los procesos de aprendizaje, específicamente en contextos de vulnerabilidad.

Los resultados de la presente investigación entregan una fuerte asociación entre el desarrollo de la atención focalizada y atención sostenida en habilidades específicas de la comprensión de lectura. Esto se encuentra en concordancia con las relaciones entre la predictibilidad de la atención focalizada y atención sostenida en el desempeño de las capacidades de lectura (Geary, Hoard, Byrd-Craven, Nugent y Numtee, 2007).

El objetivo de esta exploración también comprende habilidades propias del lenguaje y la comunicación insertas en el currículum escolar de Chile; en ella los resultados muestran que existen claras diferencias para la identificación de palabras, ortografía y comprensión de textos. Estos hallazgos muestran que la adquisición, el trabajo y el mejoramiento de estas habilidades se encuentran directamente relacionados con la atención focalizada y la atención sostenida. Las habilidades de la lectura de palabras a los ocho años de edad se adquieren rápidamente, dado que los estudiantes necesitan una mayor confianza para la decodificación fonológica (Seymur y otros, 2003).

En el presente estudio se tomaron pasos significativos entre la naturaleza del vínculo de la atención y las habilidades de la comprensión de lectura, especialmente en el dominio curricular para niños vulnerables. En las investigaciones futuras será importante introducir otros componentes de las funciones ejecutivas hacia el desarrollo curricular y si estas permiten mejorar las habilidades de lectura.

Durante la última década ha existido un esfuerzo significativo sobre las formas de delinear y comprender los factores claves que explican el aprendizaje de los niños y las funciones ejecutivas. Para el caso de la comprensión de lectura, hay evidencia suficiente respecto de los procesos de alfabetización inicial, conciencia fonológica y el

desarrollo de la ortografía (Aunio y Niemivirta, 2010; Clark, Pritchard y Woodward, 2010). Esto se puede complementar con la evidencia obtenida, en la que se puede agregar la comprensión de textos como habilidad fundamental desarrollada.

La promoción del desarrollo de la atención y su vinculación en el currículo escolar de Chile puede cumplir una función clave en la reducción de las lagunas sustanciales en la preparación escolar y los logros que separan a los niños más desfavorecidos (Shonkoff y Phillips, 2000). Para el caso de la presente investigación, se puede verificar que la aplicación de ejercicios que desarrollan la atención tiene repercusiones claves en las habilidades de la comprensión de lectura.

Evidentemente, los datos de que se dispone son muy limitados para generalizar la secuencia de aprendizaje mediante la atención; sin embargo, futuras investigaciones pueden explicar esta transformación cognitiva o indagar en otros tipos de poblaciones (como la mexicana) y diferentes rangos etarios. Este hallazgo, si bien se encuentra vinculado a la neuropsicología, desde las ciencias de la educación nos permite corroborar una consistencia importante entre las funciones ejecutivas y el desarrollo de la comprensión de lectura, sobre las que se fundan bases del aprendizaje, en específico para ese caso en contextos de vulnerabilidad.

Bibliografía

Ardila, A. y F. Ostrosky (2012), *Guía para el diagnóstico neuropsicológico*, abril. Disponible en: http://medina-psicologia.ugr.es/moodle/file.php/7/documentos/libros/ardila_ostrosky_2012_guia_para_el_diagnostico_neuropsicologico.pdf. Consultado: 8 de mayo de 2017.

Aunio, P. y M. Niemivirta (2010), "Predicting Children's Mathematical Performance in Grade One by Early Numeracy", *Learning and Individual Differences*, 20(5), pp. 427-435.

Baddeley (2003), "Working Memory: Looking Back and Looking forward", *Nature reviews: Neuroscience*, 4(10), pp. 829-839.

Centro de Políticas Públicas UC (2017), Centro UC de Políticas Públicas, 12 de abril. Disponible en: http://politicaspublicas.uc.cl/3-de-cada-10-profesores-cree-que-la-inteligencia-de-un-estudiante-es-algo-que-no-se-puede-cambiar-durante-la-vida/

Clark, C.; Pritchard, V. y L. Woodward (2010), "Preschool Executive Functioning Abilities predict Early Mathematics Achievement", *Developmental Psychology*, 46(5), pp. 1119-1176.

Colé, P.; Duncan, L. y A. Blaye (2014), "Cognitive Flexibility predicts Early Reading Skills", *Frontiers in Psychology*, 5, pp. 1-8.

Cornejo, R. (2005), "El experimento educativo chileno 20 años después. ¿Mejora la calidad de la educación con el mercado y la competencia?", *Pluma y Pincel*, pp. 1-19.

Corvalán, D.; Polanco, D. e I. Puga (2015), "Segregación de la formación y carrera docente y su rol en la reproducción social de la desigualdad", septiembre, *Calidad en la Educación*, (43), pp. 57-102.

Dawson, P. y R. Guare (2010), *Executive Skills in Children and Adolescents. A Practical Guide to Assessment and Intervention*, 2ª ed., New York, The Guilford Press.

Diamond, A. y K. Lee (2011), "Intervention show to aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old", *Science*, pp. 959-964.

Escobar, J.; Tenorio, M.; Ceric, F. y R. Rosas (2014), "Impacto de la calidad educativa sobre el desempeño en pruebas de inteligencia de niños con dificultades lectoras", *Prensa Médica Latinoamericana*, VIII(1), pp. 17-29.

Fainholc, B. (2016), "Presente y futuro latinoamericano de la enseñanza y el aprendizaje en entornos virtuales referidos a la enseñanza universitaria", *Revista de Educación a Distancia* (48), 30 de enero.

Fuchs, D. y L. Fuchs (1994), "Inclusive School Movement and the Radicalization of Special Education Reform", *Exceptional Children*, 60(4), pp. 294-309.

Geary, D.; Hoard, M.; Byrd-Craven, J.; Nugent, L. y C. Numtee (2007), "Cognitive Mechanism underlying Achievement Deficits in Children with Mathematical Learning Disability", *Child Dev*, 78(4), pp. 1343-1359.

Goldman-Rakic, M. (1984), "The Frontal Lobe: Uncharted Provinces of the Brain", *Trends in Neuroscience*, 7, pp. 425-429.

Goldstein, S. y J. Naglieri (2014), *Handbook of Executive Functioning*, New York, Springer.

Infante, M. (2010), "Desafíos de la formación docente: Inclusión Educativa", *Estudios pedagógicos*, XXXVI(1), pp. 287-297.

———; Matus, C.; Paulsen, A. y A. Salazar (2012), "Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio", *Literatura y Lingüística*, (27), pp. 281-208.

Jadue, G. (1999), "Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción", *Estudios Pedagógicos,* (25), pp. 83-90.

JUNAEB (2015), SINAE, Sistema Nacional de Asignación de Equidad para Becas JUNAEB, 28 de noviembre. Disponible en: http://www.junaeb.cl/prontus_junaeb/site/. Consultado: 29 de agosto de 2017.

Lara, B.; Mizala, A. y A. Repetto (2010), *Una mirada a la efectividad de los profesores en Chile*, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago.

Leark, R.; Dupuy, T.; Greenberg, L.; Kindischi, C. y L. Hughes (2007), TOVA, *Professional Manual Test of Variables of Attention Continuous Performance Test*, San Diego CA, The TOVA Company.

Meckes, L. y M. Bascopé (2010), *Distribución inequitativa de los nuevos profesores mejor preparados: Características de origen y destino laboral de los egresados de Pedagogía Básica,* CEPPE.

MINEDUC (2009), *Ley General de Educación*, 17 de agosto, Santiago, Chile, Ley de Chile.

——— (2015), *Decreto 83, exento. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*, 5 de febrero, Santiago, Chile.

——— (2015), *Ley de Inclusión Escolar. Ley 2084508*, junio, Santiago, Chile, Ley de Chile.

——— (2018), *Bases curriculares de educación parvularia*, Santiago, Subsecretaría de Educación Parvularia.

Murillo, F.; Krichesky, G.; Castro, A. y C. Reyes (2010), "Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportes de la investigación", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, pp. 169-186.

Mutua, K. y R. Smith (2006), "Disrupting Normalcy and the Practical Concerns of Classroom Teachers", *Vital Questions facing Disability Studies in Education*, pp. 122-132.

Nigg, J. (2000), "On Inhibition/Disinhibition in Developmental Psychopathology: Views from Cognitive and Psychology and a Working Inhibition Taxonomy", *Psychological Bulletin*, 126(2), pp. 220-246.

Pérez, G. (1994), *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*, Madrid, La Muralla.

Posner, M. y S. Dehaene, S. (1994), "Attentional Networks", *Trends in Neuroscience*, 17(2), pp. 75-79.

Ramos, J. (2014), "La paradoja del sistema educativo: Su naturaleza incluyente/excluyente", *Perfiles Educativos*, 36(146), pp. 154-173. Disponibe en: doi: https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70133-3.

Ramos-Galarza, C.; Paredes, L.; Andrade, S.; Santillán, W. y L. González (2016), "Sistemas de atención, sostenida y selectiva en universitarios de Quito-Ecuador", *Revista Ecuatoriana de Neuropsicología*, 25, pp. 1-3.

Reynaga, S. (2003), "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo. La etnografía y la historia de vida", en R. Mejía, y S. Sandoval, *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamiento desde la práctica*, pp. 123-154.

Riera, G. (2011), "El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, pp. 133-149.

Robinson, V.; Lloyd, C. y K. Rowe (2014), "El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40.

Rojas-Barahona, C. (2017), *Funciones ejecutivas y educación. Comprendiendo habilidades clave para el aprendizaje*, Santiago, Ediciones UC.

Rosas, R.; Espinoza, V.; Garolera, M. y P. San-Martín (2017), "Executive Functions at the Start of Kindergarten: Are They Good Predictors of Academic Performance at the End of Year One? A Longitudinal Study", *Estudios de Psicología*, pp. 11-20. Disponible en: doi: 10.1080/02109395.2017.1311458.

Röthlisberger, M.; Neuenshwander, R.; Cimeli, P. y C. Roebers (2013), "Executive Functions in 5- to 8- Years Olds: Developmental Changes and Relationship to "Academic Achievement", *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), pp. 153-167.

Seymur, P.; Aro, K.; Erskine, J.; Wimmer, H.; Leybaert, J. y C. Elbro (2003), "Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies", *J. Psychol.*, pp. 143-174.

Shonkoff, J. y D. Phillips (2000), "From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development", Washington DC, National Academy Press.

Tirapu-Ustárroz, J.; Muñoz-Céspedes, J. y C Pelegrin-Valero (2002), "Funciones ejecutivas: necesidad de una integración conceptual", *Neurol*, 347, pp. 673-685.

Torre, G. de la (2002), "El modelo funcional de atención en neuropsicología", *Revista de Psicología General y Aplicación*, 55(1), pp. 113-121.

UNESCO (2005), *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, París, UNESCO.

Wodka, E.; Mahona, M.; Blanker, J.; Larson, J.; Fotedar, S.; Denckla, M. y S. Mostofsky (2007), "Evidence that Response Inhibition is a Primary Deficit in ADHD, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 29(4), pp. 345-356.

Zelazo, P. y U. Müller (2010), *Executive Function in Typical and Atypical Development*, 2ª ed., Oxford, UK, Wiley-Blackwell.

Relación del proceso de legitimidad institucional y el modelo teórico-metodológico de planeación organizacional basado en las tecnologías de la gestión y la participación

Alejandro Uribe López[1]

Resumen

El presente ensayo da cuenta de cómo la legitimidad favorece el desarrollo de las instituciones de educación superior. Para ello estas necesitan desarrollar su planeación estratégica por medio las tecnologías de la gestión y la participación. Este desarrollo de la planeación genera la legitimidad social, entendida esta como el reconocimiento de las instituciones por los actores claves de su contexto de referencia. Estos elementos son indispensables para el desarrollo económico y cultural de las instituciones de educación superior. Para ello se presenta inicialmente una introducción que da cuenta de la importancia que tiene la legitimidad para el desarrollo de las políticas públicas y las organizaciones; asimismo, se desarrolla la necesidad de la planeación estratégica como elemento que permita la legitimidad de los Estados y las organizaciones: Al final de esta primera parte se habla de cómo las tecnologías influyen en el desarrollo.

1 Docente-investigador de Licenciatura y Maestría en la Universidad Marista de Guadalajara.

En un segundo momento se desarrolla cada uno de estos conceptos y se va presentando, esquemáticamente: legitimidad, planeación estratégica y tecnología para la gestión y la participación. Por último, se presenta una conclusión que da cuenta de cómo estos elementos se interrelacionan y permiten el desarrollo integral de las instituciones de educación superior. De esta manera se presenta la propuesta teórica que permite que las universidades sigan siendo espacios de aprendizaje para las futuras generaciones.

Palabras claves: legitimidad social, tecnologías de la gestión y la participación, planeación organizacional

Introducción

El concepto de legitimidad, en el contexto político, es el reconocimiento de un Estado, o institución, como independiente, autónomo, capaz de tomar sus propias decisiones. Pero por otro lado, y más importante, pues es el fundamento del anterior, la legitimidad es el reconocimiento por parte de la población de que los gobernantes o las instituciones son capaces de tomar las mejores decisiones (López, 2009).

En este sentido, podemos afirmar que el tema de la legitimidad tiene su origen en las políticas públicas. Esto se debe a que se ha perdido la relación de valores con el Estado que lo vinculaba con la sociedad (Hernández, 2009). Por lo anterior se han buscado nuevos modelos para establecer estas relaciones:

- El primer modelo consistió en la incorporación de la sociedad civil, sobre todo de gente especializada, en la incorporación de decisiones. De este primer intento surgen los organismos institucionales autónomos.
- Un segundo intento de legitimar al Estado tiene que ver con los asuntos de ética pública, como interés público, respeto, garantía de derecho humanos, igualdad, equidad de género, integridad,

etc., donde se comenzaron a integrar a instituciones académicas para que pudieran responder a estas necesidades (Meza, 2019).

En este sentido, todo apunta a que las asociaciones públicas requieren la integración de la sociedad civil en sus procesos de legitimidad. Según Mayorga y Córdova (2007), este proceso de legitimidad pública se logra por medio de la calidad respecto a tres elementos:

1. *Procedimentales*. Un producto de "calidad" es el resultado de un proceso controlado y exacto, llevado a cabo con métodos y tiempos precisos y recurrentes.
2. *Contenido*. Consiste en las características estructurales de un producto, sean el diseño, los materiales o el funcionamiento del bien u otros detalles que se desarrollan.
3. *Resultados*. Se relaciona con el de un producto o servicio que deriva indirectamente de la satisfacción expresada por el consumidor.

Estos procesos también deben estar presentes en las instituciones privadas, ya que se necesitan elementos de calidad para medir adecuadamente su impacto. Las organizaciones actuales deben legitimarse cada vez más para conseguir ser aceptadas por aquellos grupos con los que puedan requerir intercambios de recursos, como, en el caso de las instituciones de educación superior, estudiantes, empleadores, autoridades, administrativos, docentes, inversores, autoridades y sociedad, buscando que su propuesta filosófica institucional sea percibida como apropiada y deseable.

De esta afirmación se puede decir, junto con Suchman (1995), que la percepción de credibilidad o legitimidad hace que las empresas sean consideradas más fiables, predecibles y equilibradas. Es decir: toda organización debería generar una percepción de legitimidad para poder recibir los apoyos necesarios para su crecimiento (Starr y MacMillan, 1990). Así se exige que las instituciones aumenten la legitimidad entre sus grupos de interés para lograr alcanzar sus objetivos por medio de los recursos humanos y materiales, o de conexiones que esta

percepción externa le puede dar (Baum y Oliver, 1991). Así se vuelve un factor crítico de los procesos organizacionales que deben tener en cuenta todas las instituciones (Hunt y Aldrich, 1996). Sin embargo, hay que resaltar la existencia de dos problemas referentes a su estudio: primero, la poca producción de investigaciones empíricas en el campo y su consiguiente cuantificación (Bozeman, 1993; Suchman, 1995; Deephouse, 1996); segundo, la carencia de estrategias metodológicas que permitan su desarrollo para la integración organizacional.

En este sentido, una herramienta metodológica es el desarrollo de la planeación estratégica. Esta exige, para su construcción, la participación de todos los individuos del sistema educativo. Es decir: busca que todas las personas se involucren en su construcción (Uribe, Arredondo y Mayoral, 2019). Busca que se construya una visión compartida por parte de docentes, directivos, sociedad civil y alumnos, mediante una propuesta de trabajo colaborativo. Esto hace que se generen comunidades que aprenden y mejoran. Así, este instrumento genera una práctica que permite la mejora continua y el desarrollo de la calidad interna de cada institución (Pozner, 2000). Asimismo, este instrumento genera legitimidad, como afirma Escobar (1999, p. 23).

> Las técnicas y las prácticas de la planificación han sido centrales al desarrollo desde sus inicios. Como aplicación de conocimiento científico y técnico al dominio público, la planificación dio legitimidad a —y alimentó las esperanzas sobre— la empresa del desarrollo.

En este sentido, la planeación ha generado la idea de que las empresas logran mejorar continuamente y esto responde a las expectativas sociales. A su vez, este proceso requiere un diagnóstico institucional, que también debe ser participativo, para lograr la identificación de estrategias, objetivos, metas e indicadores que permitan su implementación (Cárdenas, 2010). Es decir: el plan estratégico es una poderosa herramienta de diagnóstico, análisis, reflexión y toma de decisiones en torno a la situación actual y al camino que debe recorrer en el futuro la

institución de educación superior, para adecuarse a los cambios y a las demandas que les exige el entorno y lograr el máximo de eficiencia y calidad en los productos o servicios que se ofrecen (Calderón, Ballén, Smith y Ariza, 2019).

Figura 1. Legitimidad.
Fuente: Elaboración propia. Elementos por desarrollar teóricamente.
Nota: La presente figura da cuenta de cómo la suma de la TGP más el desarrollo de la planeación estratégica permite el desarrollo de la legitimidad.

Al mismo tiempo que los procesos administrativos y de legitimidad han ido evolucionando, ha pasado lo mismo con la tecnología. En esta percepción, las instituciones de educación superior del siglo XXI deben formarse en dos sentidos: por un lado, en las nuevas tendencias de la administración y de planeación estratégica; por el otro, en las tendencias tecnológicas que aporten elementos claves para alcanzar el desarrollo de estos objetivos institucionales (Castro y Erazo, 2009). Estos elementos llevan a pensar que la parte tecnológica es indispensable, pero buscando que las herramientas utilizadas tengan un carácter participativo. En este sentido la concepción de las tecnologías para la gestión y la participación (TGP) hace referencia a las herramientas tecnológicas indispensables que permiten que la construcción del proceso de la planeación

estratégica se legitime y, al mismo tiempo, que sean participativas. Por lo anterior se desarrollarán los tres conceptos, legitimidad, TGP y planeación estratégica (figura 1), para dar cuenta de cómo estos elementos están íntimamente relacionados y cómo su correlación permite el crecimiento sostenido de las Instituciones de educación superior.

Desarrollo

Cómo se ha defendido, el concepto de legitimidad es esencial para las organizaciones, en especial para las universidades, porque muestra la forma en que se desempeña una organización dentro de su entorno social. Di Maggio y Powell (1983) explican que la teoría institucional tiene como objetivo central que la organización gane y mantenga su legitimidad para ir readaptándose al entorno y sobrevivir. El aumento de la legitimidad ayudaría a la empresa a aumentar y mejorar las relaciones con sus actores claves para el crecimiento de la organización *(stakeholders)* (figura 2).

Figura 2: *Stakeholders* en la universidad.
Fuente: Elaboración a partir de Martínez, Blanco, y Díez (2019).
Nota: Es importante advertir que la legitimidad, como posteriormente se explicará, es de carácter pragmático, moral y cognitivo. Ante esta realidad se deberá observar que cada aspecto de la legitimidad permite tener una influencia significativa entre cada uno de sus actores claves.

Suchman (1995) propone la división del estudio de la legitimidad en tres dimensiones: pragmática, moral y cognitiva. En este sentido, el estudio de la legitimidad desarrollado por una universidad requiere que se establezcan los niveles de legitimidad y la forma como estos tienen relación con la construcción de su planeación estratégica. Ante ello hay diversos modelos, pero el presentado aquí está basado en los modelos estratégico-situacional (González, Nieto y Portaela, 2009), de calidad total (De Nieves, Nieto y McDonell, 2006) y comunicacional (Gairín, 1999). Sin embargo, estos elementos requieren herramientas tecnológicas para su seguimiento y desarrollo.

Con la intención de tener un proceso más participativo y práctico, las instituciones de educación superior han integrado un conjunto de herramientas que permiten el desarrollo y el seguimiento de su planeación organizacional y estratégica. Se busca conceptualizar este sistema con el término tecnologías para la gestión y la participación (TGP). Es decir, aquellas herramientas que permiten que todos sean participes en el cumplimiento de la planeación organizacional, y por ende de la misión propia de cada universidad. En vista de lo anterior, el desarrollo de estos aspectos resulta relevante y transcendente para que las universidades sigan evolucionando como instituciones y logren altos niveles de legitimidad que les garanticen su sustentabilidad.

El proceso de planeación estratégica, por medio de este diagnóstico, diseño e implementación, puede garantizar la legitimidad institucional que desemboque en la sustentabilidad futura. Sin embargo, para lograrlo, estos procesos se han de articular institucionalmente con los departamentos de planeación institucional, ya que proveerán a largo plazo información y acciones concretas que garantizan el crecimiento institucional. A su vez, una de las necesidades de las instituciones de educación superior tiene que ver con el seguimiento de sus procesos de planeación estratégica y operativa, con el fin de alcanzar sus indicadores y metas. La falta de este proceso hace que muchas veces se trabaje más sobre lo urgente y menos sobre lo importante. Sumado a ello, los

procesos tienen mayor eficiencia por medio de la implementación tecnológica para resolver el seguimiento y el trabajo en conjunto.

Por último, el desarrollo de esta planeación estratégica exige, para su construcción, la participación de todos los individuos del sistema educativo. Es decir: busca que todas las personas se involucren en su construcción (Uribe, Arredondo y Mayoral, 2019), que se construya una visión compartida por parte de docentes, directivos, sociedad civil y alumnos, mediante una propuesta de trabajo colaborativo. Esto hace que se generen comunidades que aprenden y mejoran. El instrumento para que esto pase es la planeación estratégica como una práctica que permite la mejora continua y el desarrollo de la calidad interna de cada institución (Pozner, 2000). Además, este proceso requiere un diagnóstico institucional, que se elabore participativamente, para lograr la identificación de estrategias, objetivos, metas e indicadores que permitan su implementación (Cárdenas 2010). Estos elementos llevan a pensar que la parte tecnológica es indispensable, pero buscando que las herramientas utilizadas tengan un carácter participativo.

El marco conceptual propuesto se desarrolla sobre la base de los elementos teóricos de legitimidad institucional; en este primer apartado se desarrolla el concepto y una propuesta operativa. En un segundo momento se busca desarrollar el concepto de tecnologías de la gestión y la participación (TGP), como una propuesta de las universidades para desarrollar de manera participativa y abierta sus procesos de gestión. Por último, se desarrolla el modelo teórico con el que se construye la planeación estratégica.

Legitimidad

El concepto de legitimidad en las instituciones es relativamente nuevo. Lo podemos definir como la relación lógica entre los valores, normas y expectativas de la sociedad con las actividades y los frutos de la organización (Dowling y Pfeffer, 1975; Ashforth y Gibbs, 1990).

El aspecto de la legitimidad se basa en la percepción que las personas que participan en la institución tienen sobre los conceptos de valores, creencias y definiciones que están en consonancia con el sistema socialmente constituido. Este sistema social se construye en su entorno y es ahí donde la organización debe demostrar que su propuesta es válida para el contexto (Suchman, 1995). Para muchas instituciones, de esto depende su relevancia, éxito y supervivencia (Meyer y Rowan, 1977). Sumado a lo anterior, su crecimiento depende de estas percepciones, ya que vienen de sus grupos de interés, o *stakeholders*; es decir, la concordancia entre los resultados que alcanza y sus objetivos inicialmente trazados (Arnold *et al*., 1996). Este proceso permite que la institución adquiera todos los recursos que necesita para su crecimiento, como capital, tecnología, equipos de trabajo, clientes y redes con otras instituciones (Meyer y Rowan, 1977; Zucker, 1987; Scott 1995; Aldrich y Fiol, 1994).

Esto exige que cada institución de educación superior establezca su nivel de legitimidad. Para volverlo operativo se sugiere el modelo de Thomas (2005). Este mide los elementos de corrección, respaldo, autorización y socialización que son percibidos por los actores claves de la institución. Asimismo, se desarrolla en niveles pragmáticos, morales y cognitivos. Los componentes de la legitimidad se explican en la matriz de la tabla 1.

Tabla 1

Componentes de la percepción de la legitimidad en las instituciones

	Pragmático	**Moral**	**Cognitivo**
Corrección	Cree que todas las actividades que desarrolla la organización ayudan a que pueda alcanzar sus objetivos.	Cree que todas las actividades que desarrolla la organización "se deben hacer", con independencia de su utilidad para conseguir objetivos.	Cree que su organización desarrolla actividades que ayudan a simplificar los procesos de decisión, y consiguen que las decisiones sean mejores y más racionales.

	Pragmático	Moral	Cognitivo
Respaldo	Sus compañeros creen que todas las actividades que desarrolla la organización ayudan a que pueda alcanzar sus objetivos	Sus compañeros creen que todas las actividades que desarrolla la organización "se deben hacer", con independencia de su utilidad para conseguir los objetivos organizacionales.	Sus compañeros creen que su organización desarrolla actividades que ayudan a simplificar los procesos de decisión, y consiguen que las decisiones sean mejores y más racionales.
Autorización	Sus jefes creen que todas las actividades que desarrolla la organización ayudan a que pueda alcanzar sus objetivos	Sus jefes creen que todas las actividades que desarrolla la organización "se deben hacer", con independencia de su utilidad para conseguir los objetivos organizacionales	Sus jefes creen que su organización desarrolla actividades que ayudan a simplificar los procesos de decisión, y consiguen que las decisiones sean mejores y más racionales.
Socialización	La sociedad en que está inserta cree que todas las actividades que desarrolla la organización ayudan a que pueda alcanzar sus objetivos	La sociedad en que está inserta cree que todas las actividades que desarrolla la organización "se deben hacer", con independencia de su utilidad para conseguir los objetivos organizacionales	La sociedad en la que está inserta cree que su organización desarrolla actividades que ayudan a simplificar los procesos de decisión, y consiguen que las decisiones sean mejores y más racionales.

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo de Thomas (2005).
Nota: A lo propuesto por Thomas se sugiere agregar como elemento sustancial la medición de la socialización de la institución, ya que esto permite observar el grado de implicación de las instituciones de educación superior con su contexto inmediato.

Estos elementos deberán ser medidos para establecer el grado en que clientes, trabajadores, administrativos y sociedad perciben la legitimidad organizacional. Por ello el modelo operativizable propuesto por Martín, González y Román (2010), agregando el elemento de la percepción social que se tiene con respecto a la institución y su grado de legitimidad, es el idóneo para medir la percepción respecto del trabajo realizado por las instituciones de educación superior (figura 3).

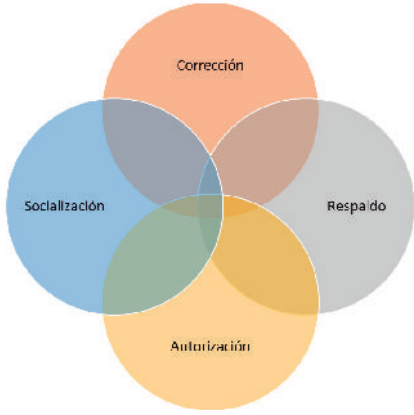


Figura 3. Diseño de los elementos centrales de la legitimidad.
Fuente: Elaboración propia.
Nota: La presente figura da cuenta de los criterios de la legitimidad y de cómo esta se desarrolla en diversos niveles de actuación de las organizaciones. Así, las percepciones de legitimidad son de mayor complementariedad y énfasis.

Con lo anterior se presupone que el diseño del modelo teórico-metodológico de planeación organizacional basado en las tecnologías de la gestión y la participación favorece estas nueve categorías de alguna forma, por lo que se relacionarán con los conceptos de legitimidad.

Modelo teórico-metodológico de planeación estratégica basado en las tecnologías de la gestión y la participación

El modelo teórico metodológico que se presenta permite la realización de la planeación estratégica sobre la base de herramientas tecnológicas que permiten integrar a la comunidad interna de las instituciones de educación superior. Su potencial es tan rico que, si esto se trabajara con agentes externos, permitiría una construcción más participativa y legitima de las visiones, las estrategias y los objetivos institucionales.

Tecnologías de la gestión y la participación

Tradicionalmente, los procesos mediados por la tecnología buscan generar procesos informativos y comunicativos que permiten la interacción entre las diversas personas. Esta forma de entenderlas ha sido traslada a contextos de aprendizaje o formativos, con el apellido de tecnologías del aprendizaje y comunicación (Reig y Vilches, 2013). Sus objetivos van más allá de meramente aprender a usar las TIC, y se apuesta por explotar estas herramientas tecnológicas al servicio del aprendizaje y de la adquisición de conocimiento.

En este mismo tenor, según Chong (2007), las TIC también se pueden implementar en el entorno empresarial. Se pueden clasificar de la siguiente forma:

- Basadas en audio: por ejemplo, el uso del teléfono, correo electrónico, correo de voz y telefonía en general. Estas generalmente son de carácter informativo más que participativo.
- Basadas en audio y video: en especial la videoconferencia o sistemas de respuesta por teclado. Estas si favorecen mayormente la participación, pero se quedan en aspectos de grupos cerrados.
- Basadas en datos: *software* a medida de la organización o genéricos que satisfagan sus necesidades, y herramientas de Internet (*chat*, correo electrónico, listas de distribución, páginas *web* y foros de discusión). Estas pueden ser de carácter participativo pero aun así son de pequeño alcance y no permiten el acceso o la divulgación de la información para todos los usuarios.

El uso de este tipo de tecnologías aplicadas a los conceptos empresariales ha ido evolucionando, y se puede ver en el desarrollo de las tecnologías para la gestión y el aprendizaje organizacional (Pujol, 2001). Estas tecnologías buscan ya no solo la distribución de la información, sino también la coconstrucción del conocimiento por medio de los diversos actores de la institución. En este sentido se ha planteado la pregunta de cómo las tecnologías pueden favorecer procesos de ges-

tión que generan aprendizajes organizacionales que hagan que las empresas sigan creciendo. Sin embargo, aún esta propuesta puede transcender y plantearse otra posibilidad.

En términos educativos también se ha desarrollado el concepto de las tecnologías del empoderamiento y la participación (Reig, 2014). Estas buscan hacer que las personas puedan fomentar sus aportaciones ciudadanas en temas políticos o sociales generando una concientización de su posición en la sociedad. Estas expresiones por lo general se traducen en acciones públicas. Con este principio, la realización de la gestión organizacional también debería de ser un acto público y difundido al contexto que las legitima.

El concepto de tecnología de la gestión y la participación (TGP) busca que las personas interesadas puedan ser partícipes de los procesos que permiten el cumplimiento de la misión organizacional y su difusión con los diversos interesados. Algunas pueden ser el Planner, Office, Forms y Share Point, del Office 365, herramientas digitales para el seguimiento estratégico, así como las redes institucionales de comunicación, como la página *web* y sus redes sociales. Todas estas herramientas, cuando permiten que todos los interesados expresen sus puntos de vista, generan una nueva concepción social de las instituciones, y en concreto de su planeación estratégica. Las herramientas que pueden utilizar las instituciones de educación superior para esto son:

Microsoft Forms

Es un elemento de Microsoft Office 365 Educación que permite crear cuestionarios, encuestas y registros personalizados de forma más rápida y fácil. Permite agregar preguntas abiertas, de opción múltiple, fechas, clasificaciones, imágenes, gráficos. Genera estadísticas instantáneas con gráficas, información específica por encuestado y pregunta; también se puede observar el tiempo que se tardan en contestar una encuesta, se puede agregar observaciones o comentarios en cada pregunta ofreciendo una retroalimentación al encuestado, se integra de

forma exquisita con Microsoft Excel. Todo lo anterior en tiempo real. Las instituciones de educación superior la pueden usar para generar encuestas para la comunidad universitaria, para los docentes, los administrativos y gente externa, con el afán de evaluar sus servicios o eventos (Chiu, Gastelú, y Padilla, 2018).

Además, puede servir para recuperar información para realizar diagnósticos organizacionales y el diseño de las estrategias organizacionales, para ponderar estos elementos y para medir el grado de legitimidad social con el que cuenta la institución de educación superior.

Planner

Esta aplicación está pensada originalmente para ayudar al trabajo colaborativos de centros educativos y empresas. *Planner* simplifica el trabajo por eliminar gran cantidad de coreos electrónicos y comunicaciones enviadas habitualmente en este tipo de proyectos colectivos. Aporta un sitio en común con mensajería y almacenamiento de archivos en la nube. Respecto del seguimiento, ofrece a través de un cuadro de mando información sobre el estado del proyecto, el progreso y la finalización de las tareas.

Sobre todo, las instituciones de educación superior las pueden utilizar para dar seguimiento al progreso de las tareas que se van realizando y dar cuenta del progreso de los planes por departamento. En este sentido, permite establecer el grado de alcance de las metas que cada área se va poniendo. Además, permite que las áreas compartan diversos proyectos al hacerlos en conjunto y medir su alcance de manera progresiva.

Herramientas de planeación estratégica digital

La planificación estratégica es el proceso de pensar y analizar escenarios para planificar acciones que permitan conquistar los objetivos deseados. En la práctica, esto es un movimiento continuo y evolutivo.

Un ejemplo de esto es la herramienta usada por la Universidad Marista de Guadalajara, ya que da varias herramientas de planificación (SWOT, BSC, OKR, PDCA, FCA...). Dicha herramienta permite el seguimiento cuantitativo de los objetivos estratégicos y la medición de los indicadores de manera puntual. Además, hace un mapeado del logro de los objetivos estratégicos en consonancia con las metas que se van alcanzando, lo que permite establecer un porcentaje de alcance de los objetivos y de la visión en general. Así, la aplicación permite hacer una evaluación cuantitativa de la planeación estratégica.

Las instituciones de educación superior pueden utilizar este tipo de herramienta para monitorear, informar e implicar a diversas personas en el desarrollo de la propuesta estratégica. Esto permite la verdadera implicación de diversos actores en su ejecución y seguimiento.

Figura 4. Algunas herramientas de TGP.
Fuente: Elaboración propia.
Nota: La presente figura da cuenta de algunos ejemplos de herramientas que pueden favorecer la gestión y participación para el desarrollo de planeaciones estratégicas

Este conjunto de herramientas permite a las instituciones de educación superior hacer un seguimiento de la planeación estratégica. A su vez, hace que la información se comparta entre los equipos de trabajo, las personas externas o los estudiantes, por lo que se puede afirmar que permiten la gestión participativa de todos los involucrados, e interesados en el proceso de crecimiento de las universidades (figura 4). Cabe recalcar que esto es un ejemplo de algunas herramientas que

se pueden utilizar para el desarrollo de la gestión participativa; sin embargo, sí son un precedente de elementos que permiten este tipo de construcciones de la planeación estratégica de forma participativa.

Planeación estratégica

George Steiner (1983) habla sobre el origen del concepto de planeación estratégica, que nace en 1950, y lo llama sistema de planeación a largo plazo. En este orden de ideas, la planeación estratégica fue definida como el esfuerzo sistemático para establecer propósitos, objetivos, políticas y estrategias básicas, para desarrollar planes detallados con el fin de dar cumplimento a la misión y alcanzar su visión. Steiner establece que esta planeación es la que guía, direcciona y pone límites a todo el proceso operacional (Calderón, Ballén, Smith, y Ariza, 2019).

El pensamiento estratégico, en su definición, involucra tres preguntas fundamentales que, en conjunto, se deben formular (Yparraguirre, 2019). Estas preguntas son:

- ¿Quiénes somos?, responde a la misión de la institución.
- ¿Cuál es la razón de la existencia de la organización?, responde al propósito de la organización.
- ¿Hacia dónde nos dirigimos?, es la visión de la organización.

Por lo expuesto, el pensamiento estratégico es la reflexión meticulosa, con la finalidad de maximizar los recursos y además realizar las acciones pertinentes en bien de establecer las bases sólidas que aseguren a la organización un futuro exitoso (Bernaola, 2019).

Ansoff (1990) plantea que la estrategia es el "hilo conductor" que recorre todas las áreas de la organización. Además, la estrategia es la norma que orienta la toma de decisiones y cuenta con cuatro elementos: el producto/mercado, el vector de crecimiento, la ventaja y la sinergia. Asimismo, Ansoff es el pionero en establecer que, antes de la acción, se debería formular lo que se piensa hacer; es decir reflexionar

sobre las acciones a emprender. A partir de estas reflexiones se han diseñado diversos modelos.

Estos modelos de planeación estratégica tienen diversos componentes teóricos de acuerdo con el enfoque con que se construyan. El planteamiento aquí presentado se basa en una visión humanista de las organizaciones, con los siguientes componentes:

- *Estratégico situacional*. Considera el análisis y el abordaje de los problemas que se presenten para lograr el objetivo o el futuro deseado. Desde este enfoque, la realidad adquiere el carácter de situación en relación con el individuo y con la acción que plantea diversas posibilidades, y genera la búsqueda de acuerdos (González, Nieto y Portaela, 2009).
- *Modelo de calidad total*. Está centrado en la identificación de los usuarios y de sus necesidades; el diseño de normas y de estándares de calidad; el diseño de procesos que conduzcan hacia la calidad, a la mejora continua, a la reducción de los márgenes de error y al establecimiento de los compromisos con la calidad (De Nieves Nieto y McDonell, 2006).
- *Modelo comunicacional*. En este modelo el lenguaje es el elemento de coordinación de acciones, lo cual supone un manejo de destrezas comunicacionales, ya que estos procesos facilitarán, o no, que ocurran las acciones deseadas (Gairín, 1999).

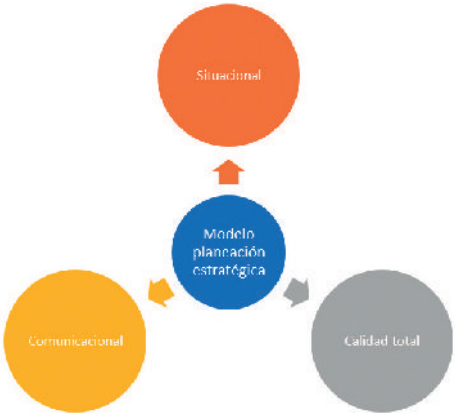


Figura 5. Modelo de planeación estratégica.
Fuente: Elaboración propia.
Nota: La presente figura da cuenta de los elementos centrales del modelo de planeación estratégica con orientación humanista.

Estos elementos constituyen las características centrales del proceso de planeación estratégica (figura 5). Sobre esta base se desarrolla la definición de la visión, los objetivos estratégicos, las metas y las actividades a realizar en cada departamento para su cumplimiento.

Conclusión

El modelo anterior da cuenta de un conjunto de elementos sobre los que es importante recapitular. Por un lado, las tecnologías de la gestión y la participación permiten que los diversos actores claves puedan participar en el cumplimiento de la misión de la institución y en la difusión de los objetivos estratégicos, y son coparticipes de esta los diversos actores claves. Por el otro se muestra cómo estas tecnologías están emparentadas con el modelo de planeación estratégica de corte humanista que se fundamenta en los componentes situacionales, comunicacionales y de calidad total. Asimismo, este modelo teórico puede favorecer el desarrollo de los componentes de la legitimidad en

sus elementos de corrección, respaldo, autorización y socialización, así como en sus niveles pragmático, moral y cognitivo (figura 6).

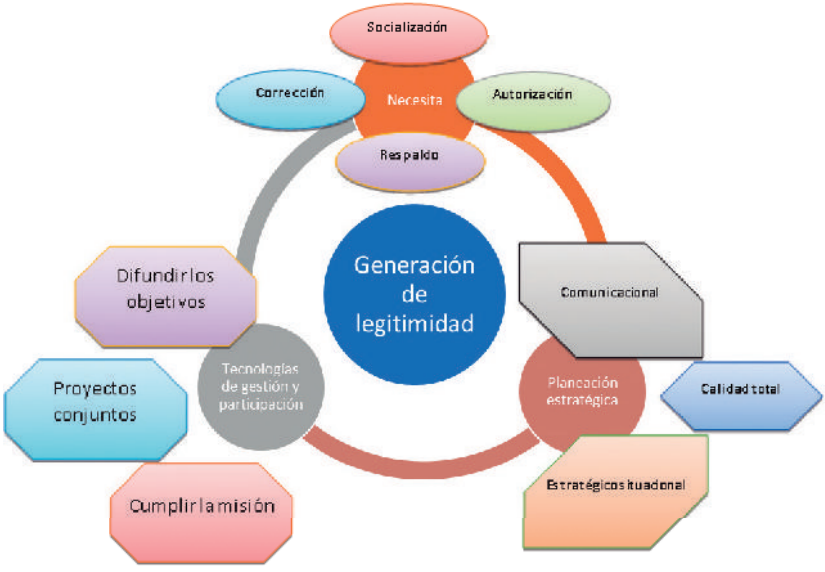


Figura 6. Modelo integral favorecedor de la legitimidad.
Fuente: Elaboración propia.
Nota: La presente figura da cuenta de los elementos centrales del modelo favorecedor de la legitimidad y de cómo se vincula para desarrollar los procesos de planeación estratégica de manera participativa por medio de las tecnologías de la gestión y la participación.

Con los elementos anteriormente desarrollados se hace una propuesta para trabajar la legitimidad en las instituciones de educación superior. En este sentido se ha recuperado, en una primera instancia, un modelo teórico metodológico de la planeación estratégica que se desarrolla en las instituciones de educación superior. Este proceso de planeación estratégica usa las tecnologías de gestión participativa como un medio para que toda la comunidad trabaje en equipo, se encuentre informada y busque de manera conjunta el cumplimiento de la misión institucional. Sin embargo, dicho proceso también exige que cada vez se intencione la participación de todos los miembros de las comunidades universitarias; esto incluye no solo a la gente de dentro de la

institución, sino también a las personas que están vinculadas con las instituciones de educación superior, como sus egresados o empleadores, para que todos se sientan implicados en la construcción del futuro universitario.

Por otro lado, el concepto de legitimidad institucional permite que las universidades midan su impacto en términos de que tanto los agentes internos como los externos la vean integradas a los procesos sociales, de respaldo, autorización y control. En este sentido, como se ha visto en el desarrollo de este ensayo, la legitimidad mide el interés de los diversos actores por invertir, participar e involucrarse en el ser y el quehacer de las instituciones de educación superior. Así, el concepto adquiere importancia para la sustentabilidad de la universidad. Por ello la medición de su percepción y la integración de los actores en los procesos de planeación estratégica son un punto central en el desarrollo de la universidad.

Por último, la intención de correlacionar ambos conceptos, planeación estratégica y legitimidad, permitirá demostrar que son sinónimos. Es decir, que la planeación estratégica basada en las tecnologías de la gestión y participación, así como la legitimidad institucional, son elementos que se deben integrar y relacionar para el futuro de las instituciones de educación superior en México. Por lo anterior, un modelo de este tipo permite el desarrollo de integral de las instituciones; es decir, tanto de la parte interna como de la parte externa que le da sustento. Por lo anterior se deberán desarrollar investigaciones formales que permitan vincular estos elementos, así como dar cuenta del grado de correlación presente entre ambos para demostrar cabalmente la importancia de su vinculación para el desarrollo de las universidades.

Bibliografía

Aldrich, H. y C. Fiol (1994), "Fools rush in? The Institutional Context of Industry Creation", *Academy of Management Review*, vol. 19, núm. 4, pp. 645-670.

Ansoff, I. (1990), *El planteamiento estratégico*, 6ª ed., México, Trillas.
Arnold, S.; Handelman, J. y D. Tigert (1996), "Organizational Legitimacy and Retail Store Patronage", *Journal of Business Research*, vol. 35, núm. 3, pp. 229-239.
Ashforth, B. E. y B. W. Gibbs (1990), "The Double-edge of Organizational Legitimization", *Organization Science*, vol. 1, pp. 177-194.
Baum, J. A. y C. Oliver (1991), "Institutional Linkages and Organizational Mortality", *Administrative Science Quarterly*, vol. 36, núm. 2, pp. 187–219.
Bernaola Yparraguirre, H. J. (2019), *Las competencias directivas y la planificación estratégica en los directivos de la Iglesia Evangélica Peruana, presbiterio Lima Este, 2018*, Perú, Universidad César Vallejo.
Bozeman, B. (1993), "Understanding the Roots of Publicness", en B. Sutton (Ed.), *The Legitimate Corporation*, Cambridge, MA, Blackwell, pp. 63-81.
Calderón Valderrama, S. A.; Ballén, C.; Smith, B. y K. F. Ariza Muñoz (2019), *Diseño de plan estratégico asociación mutual ciudad de Kennedy*, Bogotá, Universidad Cooperativa de Colombia.
Cárdenas, S. (2010), *Administración centrada en la escuela: experiencias para su implementación*, México, CIDE.
Castro, A. A. y S. C. R. Erazo (2009), "Direccionamiento estratégico apoyado en las TIC", *Estudios gerenciales*, 25(111), pp. 127-143.
Chiu, L. B. F.; Gastelú, M. E. R. y J. L. V. Padilla (2018), "Congreso internacional de investigación e innovación 2018", formularios *web* para reafirmar conocimientos en materias de ciencias computacionales entre jóvenes universitarios, CEC Universidad, Guanajuato, pp. 6344-6360.
Chong, A. (2007), *Mod. IV: Usos educativos de la teleconferencia*. Disponible en: www.ulsa.edu.mx/~edudist1/nuevas_tecnologias/presentaciones/ m4/ sesion1.ppt Consultado: julio 22 de 2008.
Deephouse, D. L. (1996), "Does Isomorphism legitimate?", *Academy of Management Journal*, vol. 39, pp. 10241039.
Dowling, J. y J. Pfeffer (1975), "Organizational Legitimacy: Social Values and Organizational Behavior", *Pacific Sociological Review*, vol. 18, pp. 122-136.
Escobar, A. (1984), "Discourse and Power in Development, Michel Foucault and the Relevance of his work to the Third World", *Alternatives*, 10(3), pp. 377-400, Sage Journals.

Gairín, J. (1999), "Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende", M. Lorendo Delgado y otros (Coord.), *Enfoque comparados en organización y dirección de Instituciones educativas*, Granada, Grupo Editorial Universitarios.

González, M. T.; Nieto, J. M. y A. Portela (2009), *Organización y gestión de centros escolares: Dimensiones y procesos*, Madrid, Pearson.

Hernández, J. L. (2009), "El concepto de legitimidad en perspectiva histórica", *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho* (18), pp. 153-166.

Hunt, C. S. y H. E. Aldrich (1996), "Why even Rodney Dangerfield has a Home Page: Legitimizing the world wide *web* as a Medium for Commercial Endeavours", *Congreso Anual de la Academy of Management*, Cincinnati, OH.

Martín, F. D.; González, A. B. y C. P. Román (2010), "Medición de la legitimidad organizativa: El caso de las sociedades de garantía recíproca", *Cuadernos de Economía y Dirección de la Empresa*, 13(43), pp. 115-143.

Martínez-Navalón, J. G.; Blanco-González, A. y F. Díez-Martín (2019), "Un análisis multistakeholder de la legitimidad de la universidad", *Revista de Investigación en Ciencias Contables y Administrativas*, 4(1).

Meyer, J. y B. Rowan (1977), "Institutionalized Organizations: Formal Structures as Myth and Ceremony", *American Journal of Sociology*, vol. 83, pp. 340–363.

Pozner, P. (2000), "Gestión educativa estratégica", en IIPE-UNESCO (Coord.), *Competencias para la profesionalización de la gestión educativa*, UNESCO, Buenos Aires.

Pujol, A. y J. Navarra (2001), "Tecnologías de gestión y aprendizaje organizacional. Reflexiones desde un estudio de caso", *Metánica*, Quinto Taller de Gestión Tecnológica en la Industria, La Habana, pp. 1-18.

Reig, D. (2014), "Zonas de desarrollo próximo, entornos personales de aprendizaje e Internet como derecho fundamental", en *Mirada RELPE: Reflexiones iberoamericanas sobre las TIC y la educación*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 120-122.

——— y L. F. Vilches (2013), *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*, Fundación Telefónica.

Scott, W. R. (1995), *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, CA, Sage.

Starr, J. A. e I. A. MacMillan (1990), "Resource Cooptation Via Social Contracting: Resource Acquisition Strategies for New Ventures", *Strategic Management Journal*, vol. 11, pp. 79-92.

Steiner, G. A. (1983), *Planeación estratégica: lo que todo director debe saber*. Ciudad de México, Compañía Editorial Continental.

Suchman, M. (1995), "Managing Legitimacy: Strategic and Institutional Approaches", *Academy of Management Review*, 20(3), pp. 571–610.

Thomas, T. E. (2005), "Are Business Students buying it? A Theoretical Framework for measuring Attitudes toward the Legitimacy of Environmental Sustainability", *Business Strategy and the Environment*, vol. 14, núm. 3, pp. 186-197.

Uribe A. L.; Arredondo, S. A. C. y M. A. L. Mayoral (2019), "Diagnóstico de gestión Institucional: Un estudio de caso en educación básica", *Revista de la Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas*, 4(7), pp. 9-22.

Zucker, L. G. (1987), "Institutional Theories of Organization", *Annual Review of Sociology*, vol. 13, pp. 443-464, Chicago, University of Chicago Press.

Factores de permanencia, deserción y fracaso académico

Factores del modelo educativo de la preparatoria politécnica Santa Catarina asociados a la permanencia de los alumnos

Susana María Cuilty Siller[1]

Resumen

La Preparatoria Politécnica Santa Catarina (PPSC) nació como un programa social de la Universidad de Monterrey para coadyuvar a la falta de oferta educativa de grupos vulnerables en educación media superior. A más de una década de operaciones, la PPSC se ha posicionado como una de las principales opciones para los jóvenes de la zona. Además, sus indicadores de eficiencia y éxito académico, expresados en términos de retención y eficiencia terminal, han mejorado año tras año. Con el objetivo de determinar los factores del modelo educativo de la PPSC que están asociados a la permanencia, se construyó un modelo teórico sobre el planteamiento que considera que existe una relación entre la permanencia y el compromiso e involucramiento estudiantil desde los factores emocional, conductual y cognitivo. Para verificar empíricamente el modelo propuesto, se aplicó la técnica de modelaje con ecuaciones estructurales. Los resultados permiten concluir que la permanencia está asociada, en mayor medida, al compromiso emocional, y que las principales variables que inciden en este factor son el sentirse apoyado en la institución, el sentido de pertenencia y el ambiente propicio para el aprendizaje.

1 Egresada del doctorado en Educación por la Universidad Marista de Guadalajara, 2015. Actualmente Vicerrectora de Educación Media Superior de la Universidad de Monterrey. Dirección electrónica: susana.cuilty@udem.edu.

Palabras clave: bachillerato, estudiantes, factores académicos, factores familiares, factores psicosociales, modelo teórico

Introducción. Contexto, problema y objetivo

En el mundo la educación ha sido concebida como un derecho fundamental de todo ser humano, y es por esta razón que ocupa un lugar prioritario en la agenda política internacional. En el plano nacional, viene a ser un factor necesario para impulsar la cultura, la ciencia y la tecnología, aspectos que son indispensables para romper el círculo de pobreza y marginación y lograr el desarrollo y el crecimiento económico de un país. Por otro lado, en el ámbito familiar viene a ser un detonador de mejores niveles de bienestar social que permite, entre otras cosas, la movilidad social y el acceso a mejores condiciones de vida.

En México, la educación sigue siendo un tema pendiente, ya que aún enfrenta grandes desafíos. Particularmente en educación media superior (EMS), el país sufre uno de los mayores rezagos, comparado con otros niveles educativos y con el avance que ha experimentado dicho nivel en países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ya que a la falta de cobertura se suma el abandono escolar, la baja eficiencia terminal, la inequidad y la falta de calidad; sin duda, esta problemática es una situación derivada de décadas de ausencia de políticas públicas de mediano y largo plazo, y de programas ajenos a los intereses y las necesidades de los estudiantes, quienes están desarticulados, tanto del mercado laboral como del nivel superior.

Ante este panorama, en el año 2006 se inició la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), con el propósito de darle identidad, orden, articulación y pertinencia al nivel medio superior, y de atender, además, los problemas de cobertura, equidad y calidad que enfrenta la EMS en México. Si bien esta iniciativa ha sido de gran relevancia, y segu-

ramente tendrá un impacto positivo en la dinámica educativa y social para el país, sus resultados comenzarán a observarse a mediano plazo.

Derivada de este contexto nacional, nació la Preparatoria Politécnica Santa Catarina (PPSC), objeto de estudio de la presente investigación, como una opción educativa para los jóvenes egresados de secundarias públicas, con la vocación de coadyuvar a la oferta educativa para cubrir la demanda existente en el nivel medio superior.

A más de una década de haber iniciado operaciones, esta opción educativa se ha posicionado como una de las principales para los jóvenes de la zona, y sus indicadores de eficiencia y éxito académico expresados en términos de atracción, retención y eficiencia terminal han mejorado año tras año.

La PPSC es única en su tipo, ya que se basa en un modelo innovador de carácter público/privado, mediante una alianza estratégica entre gobierno, universidad privada y sector industrial. La composición del profesorado está integrada por maestros contratados, voluntarios y alumnos de nivel profesional que prestan su servicio social como maestros. Sus características innovadoras constituyen una aportación a la EMS de México, ya que permiten, mediante un modelo alternativo de financiamiento público/privado, incrementar la cobertura educativa e involucrar y comprometer a diferentes actores de la sociedad (universidades, gobierno, estudiantes, empresarios, voluntarios, organizaciones, etcétera), en un objetivo común. Adicional a ello, el poder identificar los factores asociados a la permanencia de los estudiantes, variable que ha logrado controlar esta institución, será aún de mayor valor su contribución a la sociedad.

Tomando como pauta lo arriba citado, en el presente trabajo se dan a conocer aquellos factores del modelo educativo de la Preparatoria Politécnica Santa Catarina asociados a la permanencia y que han sido determinantes para mejorar sustancialmente los niveles de retención y éxito estudiantil.

Marco teórico. Cobertura y retención en educación media superior

En México, el desafío en materia educativa sigue siendo enorme, ya que, solo en materia de cobertura, el país apenas en el año 1980 logró alcanzar casi la totalidad de la demanda de educación básica (Zorrilla Alcalá, Bracho, Miranda, y Martinez Rizo, 2012).

Respecto a la EMS, México sigue enfrentando grandes retos. Si bien los jóvenes de hoy tienen mayores opciones de ingreso al nivel medio superior que las generaciones previas, ya que cuentan con mayor nivel de escolaridad que sus padres y tienen acceso a la tecnología y medios de información, también enfrentan problemas asociados a la desigualdad social y a la complejidad de la era moderna, donde las oportunidades, tanto de incorporación al mercado laboral como de ingreso al nivel superior, son muy inequitativas y dependen, en gran medida, de la ubicación geográfica y de sus condiciones socioeconómicas.

Al retomar el tema de cobertura, cabe señalar que, desde el inicio de la década de los noventa, el gobierno mexicano ha venido realizando un gran esfuerzo para incrementar la oferta de EMS; según estadísticas del INEE (2011), entre 1990 y 1999 se logró un aumento del 37.7% de la matrícula, y el 37.2% entre 2000 y 2010. Sin embargo, a pesar de esto, la cobertura de la demanda sigue presentando un gran rezago, ya que, si bien la matrícula ha crecido significativamente en términos absolutos a partir de 1990, en términos relativos el crecimiento ha sido insuficiente para cubrir la demanda de jóvenes en edad de cursar el bachillerato (Villa, 2010).

A partir de cifras de la OCDE, la SEP (2008) publicó el avance comparativo en materia de cobertura de educación media superior a lo largo de las últimas décadas, y en este se mostró el porcentaje de la población que en 2004 había concluido la EMS en dos grupos de edad, 25 a 34 años y 45 a 54 años; el incremento de EMS en México en los últimos veinte años ha representado tan solo el 5%, mientras que en países de la región, como Chile, el incremento en cobertura ha sido del 20%.

Cabe resaltar que México es el país que registra menor avance en cobertura, comparado con países similares como Chile y Brasil, quienes registraron avances importantes. En el caso de los países que lograron mayor crecimiento, como Irlanda y Corea, el crecimiento económico ha sido acompañado por el fortalecimiento de la EMS.

Al respecto, México se fue quedando gravemente atrasado en competitividad por no haber previsto la evolución demográfica y por no haber hecho a tiempo las inversiones necesarias para el nivel medio superior (Székely Pardo, 2010).

Ante este panorama, a partir de 2006, las autoridades educativas de nuestro país realizaron un gran esfuerzo en materia de cobertura mediante el aumento en infraestructura educativa en el nivel medio superior, con el objetivo de llegar a una cobertura del 80% para el año 2018. Si bien se ha avanzado de forma importante al incrementar oportunidades de acceso a los alumnos en edad de cursar el bachillerato, pasando del 59.7% en el ciclo 2006-2007 al 66.7% en el ciclo 2010-2011, aún se está lejos de alcanzar la meta nacional, así como los índices de cobertura de los países de la OCDE que registran la mayor cobertura del 90%, como Polonia, Bélgica, Eslovenia, República Checa, Irlanda y Holanda (SEP, 2011).

Por otro lado, y sumado a la problemática de la falta de cobertura, se agrega también el gran problema del abandono escolar y la baja eficiencia terminal. El sistema educativo no ha logrado incorporar a todos los jóvenes a la EMS y, una vez que están adentro, no ha sido capaz de retenerlos en las aulas. En México, en 2012 se observó una caída del 46% de la población que ingresaba al bachillerato con respecto a los que ingresaron en secundaria; solo permanece el 58% de la población en edad de cursar este nivel, con una eficiencia terminal del 60% (SEP, 2012).

En la tabla 1 se puede observar la tasa de absorción de secundaria a bachillerato, así como los índices de deserción (% de abandono por período académico), cobertura y eficiencia terminal (deserción acumulada, % de alumnos de una generación que concluye sus estudios),

histórica, actual y proyectada con cifras poco halagadoras, de seguir esta tendencia.

Tabla 1
Indicadores de EMS: Tasa de absorción, deserción, eficiencia terminal y cobertura

Indicadores de cobertura de la Educación Media Superior
Cifras nacionales

Ciclo escolar	Egresados de Secundaria	Tasa de absorción	Deserción	Eficiencia terminal	Cobertura
1990-1991	1,176,290	75.4%	18.8%	55.2%	35.8%
1995-1996	1,222,550	89.6%	18.5%	55.5%	39.4%
2000-2001	1,421,931	93.3%	17.5%	57.0%	46.5%
2005-2006[e/]	1,646,221	98.2%	17.0%	59.6%	57.2%
2006-2007	1,697,834	98.3%	16.7%	59.8%	58.6%
2007-2008	1,739,513	98.3%	16.6%	60.0%	60.1%
2010-2011	1,803,082	98.4%	16.3%	60.6%	63.4%
2012-2013	1,805,863	98.5%	16.0%	61.1%	65.0%
2015-2016	1,800,839	98.6%	15.8%	61.6%	69.3%
2020-2021	1,747,103	98.8%	15.4%	62.2%	75.9%

[e/] Datos estimados a partir del ciclo escolar 2005-2006.

Fuente: SEP (2008).

De acuerdo con la "Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior", las entidades del país con mayor porcentaje de alumnas y alumnos que tuvieron que dejar sus estudios en el ciclo 2010-2011 fueron: Nuevo León, con el 23.55%; Distrito Federal, con el 18.53%; Chihuahua, con el 17.57%; Morelos, con el 17.50%; Guanajuato, con el 17.48%, y Coahuila, con el 17.39% (SEP, 2012).

Con esto, México no solo enfrenta el reto del crecimiento de la oferta educativa, sino también el de atender las causas del abandono escolar. Por tal motivo, es indispensable dar atención a las circunstancias que llevan a los estudiantes a desertar: la poca relevancia de los programas, la falta de flexibilidad de los planes de estudios, la

incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles o la incapacidad de los centros escolares de retener a sus estudiantes.

Causas de permanencia/abandono escolar

El análisis de la retención de estudiantes ha sido un tema relativamente reciente en países latinoamericanos; no obstante, en el ámbito internacional, sobre todo en Estados Unidos, ha sido objeto de investigación desde hace décadas. En consecuencia, el incremento de estudios sobre abandono escolar ha aumentado también el número de explicaciones sobre el fenómeno, que sugieren diversas causas, algo que, sin duda, genera confusión al momento de determinar políticas educativas o implementar líneas de acción.

Por esto, al considerar el fenómeno del abandono escolar como un asunto complejo, interdisciplinario, y en el que están involucradas muchas variables, resulta difícil establecer una causalidad directa. Es decir, esta postura en la que un conjunto de factores combinados explica el abandono escolar, dificulta el actuar desde el ámbito institucional, e impide reducir los índices de fracaso escolar y abandono prematuro.

Dentro de este marco, y para tratar de entender el tema, resulta conveniente analizar las aportaciones teóricas que han abordado el fenómeno permanencia/abandono en el ámbito educativo en las últimas décadas, que se describen a continuación.

Estudios diversos sobre permanencia y abandono escolar

En los años setenta fueron predominantes las explicaciones de carácter personal al problema del abandono; se destacan los planteamien-

tos teóricos de Fishbein y Ajzen (1975), Tinto (1975) y Spady (1970). Este último autor, y de acuerdo con Donoso y Schiefelbein (2007), sostuvo que el abandono escolar era el resultado de la ruptura del alumno con el sistema social (escuela) que le impedía integrarse adecuadamente. Asimismo, señaló que el medio familiar era una de las principales fuentes de influencias, expectativas y aspiraciones que afectaban el nivel de integración con el plantel; además, señaló que, si el alumno provenía de un entorno familiar con bajas expectativas y aspiraciones educativas, tendría mayores dificultades para integrarse a la institución. En este sentido, encontró seis predictores de la permanencia o el éxito académico: integración académica, integración social, nivel socioeconómico, género, calidad del programa académico y promedio de calificaciones en cada semestre.

Por otro lado, Fishbein y Ajzen (1975) explicaron la retención/deserción del alumno en función de los rasgos de personalidad que diferenciaban a los estudiantes que concluían sus estudios de los que no lo hacían, y sostenían que el comportamiento está influido significativamente por las creencias y actitudes del estudiante. De esta forma, la decisión de desertar o continuar en un programa académico está influida por conductas previas, actitudes sobre la deserción o persistencia y normas subjetivas acerca de estas acciones. Asimismo, se asumió que el abandono escolar era un debilitamiento de las intenciones iniciales de estudiar y la perseverancia, en contraparte, un fortalecimiento de ellas.

Posteriormente, y desde una perspectiva pedagógica, Tinto (1975) explicaba que la permanencia del alumno estaba en función del grado de ajuste que se da a partir de las experiencias académicas y de la integración social dentro de la escuela, y desarrolló un modelo de retención denominado "Modelo de integración estudiantil". El autor logró identificar los factores causales de la perseverancia versus el abandono. De acuerdo con este modelo, los estudiantes emplean la "teoría del intercambio" en la construcción de su integración social y académica; es decir, si el estudiante percibe que los beneficios de per-

manecer en la escuela son mayores que los costos personales, entonces el estudiante permanecerá en la institución. En el sentido contrario, si considera que otras actividades son percibidas como fuentes de recompensas más altas, el estudiante tenderá a desertar. Por tanto, para Tinto la integración del estudiante, sobre todo en el primer año, es uno de los aspectos más importantes para la permanencia; consideró que, a medida que el alumno avanza en sus estudios, hay diferentes variables que contribuyen a reforzar su proceso de adaptación.

Según este modelo, la integración del estudiante a la institución depende de un conjunto de factores, como los antecedentes académicos y familiares, las metas y aspiraciones personales, las experiencias educativas previas y los valores personales. Estos factores se combinan para influir sobre el grado de involucramiento y compromiso con la institución para alcanzar la meta de conclusión de estudios o el abandono prematuro. En dicho modelo, el eje central lo constituía el concepto de integración social y académica del estudiante; este proceso de integración ocurre cuando el estudiante se adapta a los valores, normas y patrones de conducta de la institución; es decir, no se mantiene aislado, sino forma parte de un todo donde se involucra y compromete.

Por consiguiente, durante los años ochenta, se consideraron como causas asociadas al abandono de los estudiantes algunos otros aspectos; se destacan aquí las aportaciones de los siguientes investigadores.

Bean (1985) llegó a la conclusión de que la satisfacción con los estudios opera de forma similar que la satisfacción con el trabajo, proceso que es variable y que tiene incidencia directa en las intenciones de abandonar los estudios. Definió que los factores académicos (desempeño e integración académica), psicosociales (metas, creencias, interacción con pares y docentes) y organizacionales (financiamiento, calidad de los cursos, currículum) impactan en la adaptación y el compromiso de los estudiantes y, por tanto, en la permanencia o abandono.

Bourdieu y Passeron (2003) sostuvieron que el ingreso y la permanencia de los alumnos se encuentran directamente asociados al origen

social; además, que los obstáculos culturales son más significativos que los económicos.

A fines de la década de los ochenta, Napoli y Wortman (1988) realizaron un estudio empírico con el objetivo de evaluar la validez del modelo de Tinto (1975), y encontraron que los principales factores que incidían en el abandono escolar prematuro de los alumnos fueron la experiencia de vivir eventos académicos negativos, la falta de integración social y el promedio de calificaciones del nivel anterior.

Al comienzo del siglo XXI, Bean y Eaton (2001) señalaron que la permanencia está asociada a los procesos psicológicos relacionados con la integración académica y social. Los autores definieron cuatro teorías psicológicas como línea de base de su modelo; esto es, teoría de actitud y comportamiento, teoría del comportamiento de copia (la habilidad para entrar y adaptarse a un nuevo ambiente), teoría de autoeficacia (la capacidad autopercibida para la realización de tareas y situaciones específicas) y teoría de atribución, donde un individuo tiene un fuerte sentido de control interno. Aquí se enfatizó la importancia que posee la institución al disponer de servicio de enseñanza, comunidades de aprendizaje al primer año, seminarios de orientación profesional y programas de tutoría para apoyar el éxito de los estudiantes.

Retomando a Tinto (2003), años después de su "Modelo de integración estudiantil", y como producto de nuevas investigaciones, llega a sumar un hallazgo a su teoría anterior, incorporando cinco condiciones que promueven la permanencia de los estudiantes, pero desde la perspectiva de las instituciones, para poder satisfacer las necesidades de los mismos estudiantes, las cuales fueron: expectativas de éxito, soporte académico y personal a través de asesorías académicas, apoyos psicopedagógicos y programas de inducción, retroalimentación, involucramiento y motivación para el aprendizaje.

Posteriormente, Tinto y Pusser (2006) encontraron que las probabilidades de permanencia aumentan cuando existe un ambiente que involucra al estudiante como un miembro valioso de la comunidad; la frecuencia y la calidad del contacto entre los diferentes miembros de

la comunidad educativa (profesores, empleados) con el estudiante son determinantes en la persistencia. Para los autores, la clave se encuentra en el desarrollo de comunidades de aprendizaje y en la construcción de un ambiente colaborativo en el aula.

En esta misma línea, Terrail (2003) coincide con la perspectiva sociológica de Bourdieu y Passeron (2003), y sostiene que existe una fuerte correlación entre las aspiraciones escolares y la posición social, de tal manera que, en los alumnos de medios socioeconómico bajos, opera una especie de autoselección o autodescarte derivado de sus pocas aspiraciones escolares, ya que no cuentan con soporte ni acompañamiento familiar ni escolar. De acuerdo con sus investigaciones, los alumnos terminan autoexcluidos ante la conciencia de sus carencias y del poco sentido que tienen sus esfuerzos. Para el autor, la falta de motivación del alumno no explica su fracaso, sino su fracaso en la escuela es lo que termina matando su motivación. Derivado de esto, considera que, para evitar el abandono escolar, los métodos de enseñanza deben eliminar la competencia entre los estudiantes y enfocarse en el aprendizaje individual, para evitar así la categorización del alumno, que es ineficaz y estigmatizante.

Al respecto, Tedesco (2009) sostiene que el plantel tiene una participación determinante en la retención de sus alumnos, ya que, si existen las condiciones de respeto y solidaridad en él, la situación personal o familiar no será lo que determine su salida del sistema escolar.

Coincidiendo con otros autores, Zuñiga (2011) analizó el abandono escolar desde la perspectiva de la escuela que excluye al estudiante. En esta postura, el autor considera que, de manera recurrente, el sistema educativo tradicional ha funcionado de tal manera que excluye a un grupo de estudiantes de forma voluntaria o involuntaria, ya que, en su concepción, la escuela ha sido diseñada para estimular, premiar o reconocer al alumno exitoso y, al mismo tiempo, para desalentar y castigar al alumno que fracasa.

Dado lo anterior, e independientemente de las características personales y del contexto social del estudiante, mientras los profesores no

cambien sus creencias de que algunos alumnos pueden y otros no, y que unos están desmotivados por naturaleza, será difícil revertir el tema del abandono escolar, el cual no solo afecta los ámbitos económicos y sociales de los jóvenes, sino también debilita la función de la escuela.

Ante esto, en la teoría de la inclusión escolar de Zuñiga (2011), la escuela puede ser incluyente y justa o excluyente e injusta, en función de su capacidad para retener con éxito al estudiante; en ella, la institución se preocupa porque el alumno permanezca dentro de la institución hasta concluir con éxito sus estudios, y busca por diferentes medios su participación y compromiso dentro de la escuela.

De acuerdo con su planteamiento, los factores escolares que protegen al alumno del riesgo de abandono escolar son: a) el alumno es respetado por lo que "es" y no por lo que "debe ser", b) el alumno es apreciado en su persona, y c) el alumno es estimulado a aprender.

En este caso, existen estudios empíricos que validan los planteamientos de la teoría de la inclusión escolar y de la valoración pedagógica; un ejemplo de ello es el trabajo de Valenzuela (1999), quien realizó una investigación en alumnos de preparatorias cuyos índices de reprobación y abandono eran altos. Entre sus principales hallazgos estuvo que los maestros no lograban conectarse de manera significativa con los alumnos, y que los propios alumnos estaban alejados de sus maestros; al no haber lazos significativos entre ambos, para el alumno la escuela se tornaba impersonal, irrelevante y ajena. Los sentimientos que manifestaron los alumnos (apatía, enojo, etcétera) estaban íntimamente ligados con la manera como eran tratados por sus maestros.

Derivada de su estudio, la autora definió lo que llamó la teoría de la pedagogía de la valoración para lograr la permanencia de los alumnos, según la cual el maestro debe lograr una conexión con ellos, valorar y promover el respeto a la dignidad e individualidad de los estudiantes y mostrar preocupación por su desempeño. De acuerdo con ella, al mejorar estos aspectos se ayuda a bajar el nivel de tensión, el número de incidentes violentos en la escuela y, en consecuencia, el abandono escolar temprano.

Finalmente, para concluir con la revisión de estudios sobre el fenómeno de retención/abandono, vale la pena señalar dos trabajos publicados.

En la "Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior" (2012), la SEP dio a conocer en sus resultados que los factores de ámbito educativo son los que mejor identifican a los jóvenes en riesgo de abandonar la escuela: el bajo promedio, la inasistencia y la reprobación. Por otro lado, la probabilidad de que los alumnos concluyan sus estudios es mayor si cuentan con una beca. Dentro del ámbito individual, destacan como principales factores predictores de abandono, el embarazo, la falta de gusto por el estudio y la escolaridad de los padres. Asimismo, el principal factor social predictor de la deserción fue la percepción que el alumno tiene sobre la importancia de estudiar.

Por otra parte, en el proyecto "Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina", en el que participaron quince países latinoamericanos, entre ellos México, para conocer el motivo principal de la condición de exclusión en adolescentes, se encontró que las dificultades económicas, la discapacidad y los problemas de oferta de servicios educativos, tradicionalmente asociados al abandono escolar, van perdiendo centralidad, mientras que el desinterés o el desaliento por la actividad escolar cobran una importancia cada vez mayor, a tal punto que se ubican en primer lugar. El "desinterés" supone que el encuentro entre adolescentes y escuela no se produce porque una de las partes no se apropia de la promesa que ofrece estudiar. La escuela, para los adolescentes que declaran no estar interesados en seguir estudiando, no constituye una opción al momento de estructurar el presente, o más aún, no es percibido como un recurso para proyectarse al futuro; el desinterés es otra forma de expresar "la escuela (esa escuela) no es para mí". La escuela no representa a este grupo de adolescentes, es ajena (UNESCO, 2013).

En dicho estudio se demanda al sistema educativo reorientar y dar prioridad a las estrategias orientadas a garantizar que todos los niños y adolescentes terminen al menos el nivel medio. Frente a este desafío, se

hace imprescindible el desarrollo de una propuesta educativa sensible a la realidad de todos los adolescentes.

Ahora bien, como se puede observar, hay dos tipos de posturas sobre las causas del abandono, una de ellas se relaciona con la persona, y culpa al alumno de su fracaso escolar, por su falta de capacidad, motivación, compromiso o integración, o a su familia, por su disfuncionalidad o falta de apoyo, o al entorno social que no le es favorable; en esta postura, la institución escolar se ve a sí misma como ajena al problema y fuera de toda responsabilidad. El otro planteamiento se refiere a la institución como corresponsable, ya que puede ser la expulsora del estudiante de manera consciente o inconsciente, al no hacer lo suficiente para que el alumno permanezca hasta concluir su programa académico. En ambos casos, el indicador de permanencia parece estar fuertemente vinculado con el compromiso y el involucramiento del estudiante o la escuela; es decir, a mayor compromiso e involucramiento social y académico del alumno, mayores serán las probabilidades de permanecer y, de forma inversa, si el alumno no logra integrarse social y académicamente, tenderá a abandonar la escuela.

Por consiguiente, y, tomando en cuenta estas aportaciones, en este trabajo se pretende identificar los elementos del modelo educativo de la Preparatoria Politécnica Santa Catarina que inciden en la permanencia con éxito de sus estudiantes.

Metodología

El tipo de investigación fue no experimental, transversal, descriptiva y correlacional. La población fueron los alumnos inscritos en la Preparatoria Politécnica Santa Catarina, ubicada en el municipio de Santa Catarina, en la zona metropolitana de Monterrey, Nuevo León. El total de alumnos fue de 501; 164 escolares de segundo, 192 de cuarto y 145 de sexto semestre. La unidad de medición fue cada uno de los alumnos pertenecientes a la población.

Para verificar el objetivo planteado, se propuso primero un modelo teórico (figura 1) que representa la relación entre los factores de involucramiento y compromiso: 1) Cognitivo, 2) Conductual y 3) Emocional con la permanencia. Para medir cada uno de los factores propuestos y la permanencia, se aplicó un cuestionario que estuvo conformado por doce preguntas (variables) distribuidas en los tres factores, mientras que la medición de la permanencia fue a través de la intención de permanecer o abandonar la institución, así como las posibles razones en caso de considerar dejar la institución.

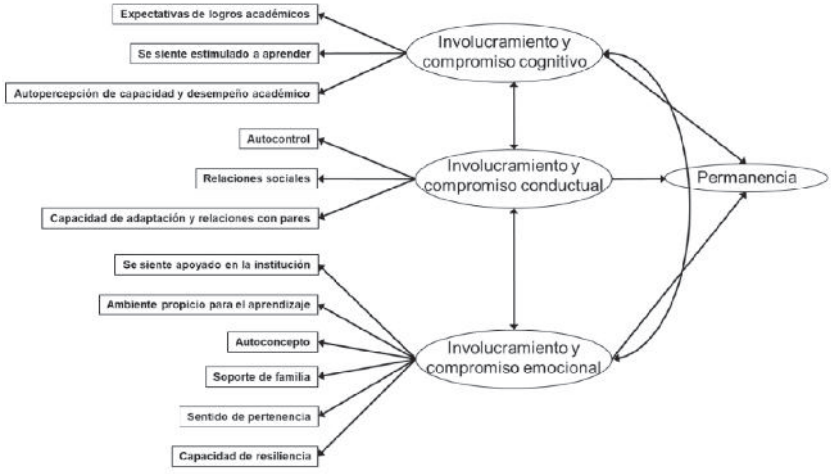


Figura 1. Modelo teórico.
Fuente: Elaboración propia.

Luego se aplicó el análisis factorial para realizar la validación por constructo del cuestionario que midió los factores Se verificó que el valor del Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) fuera próximo a la unidad (Hill, 2011) y que el p-valor de la prueba de esfericidad de Bartlett tuviera un valor menor de 0.05 (Cabello y Chirinos, 2012). Después, se midió la consistencia interna del cuestionario a través del coeficiente alfa de Cronbach (α). Se determinó que el cuestionario es confiable al obtener un valor de $\alpha > 0.7$ (Oviedo, Heidi, Campos y Adalberto, 2005).

El muestreo utilizado fue probabilístico, estratificado por semestres y seleccionando a los alumnos en forma aleatoria. Se definió el marco de muestreo en una lista proporcionada por el departamento escolar de la preparatoria de los elementos pertenecientes a la población por cada estrato. Una vez definido el marco de muestreo, se llevó a cabo el muestreo por estrato, extrayendo al azar, mediante el paquete estadístico de SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), a la cantidad de estudiantes requerida por cada semestre o estrato.

Una vez definido el marco de muestreo, se procedió al cálculo del tamaño de muestra por medio de la siguiente ecuación (Spiegel Murray, 1996):

$$n = \frac{N}{\left(\frac{e}{Z_{\alpha/2}}\right)^2 \frac{N-1}{\hat{p}(1-\hat{p})} + 1}$$

donde: N = Tamaño de la población, e = Margen de error, $Z_{\alpha/2}$ = Estadístico y $\hat{p}$ = Proporción muestral.

Por último, se aplicó la técnica multivariada de modelaje con ecuaciones estructurales, la cual proporciona una descripción consistente y comprensiva del fenómeno de la permanencia de los estudiantes mediante un conjunto sistemático de relaciones entre variables, con la finalidad de identificar las relaciones y asociaciones que se consideran vinculadas a la permanencia de los estudiantes, objeto de estudio de la presente investigación (Hoyle, 1995).

Resultados

Los primeros resultados de la presente investigación corresponden a la validación y confiabilidad del cuestionario conformado por los factores involucramiento y compromiso cognitivo, conductual y emocional. El tipo de validación que se utilizó fue por constructo a través del análisis factorial confirmatorio, mientras que la consistencia interna de

cada factor se midió por medio del coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados de la validación y la confiabilidad se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Resultados de la validación y confiabilidad del cuestionario

Factor: Involucramiento y compromiso	**Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)**	**Prueba de esfericidad de Baerlett**	**Alfa de Cronbach (α)**
Cognitivo	0.841	$\chi^2 = 266.78$ p-value < 0.001	0.882
Conductual			0.890
Emocional			0.847

Fuente: Elaboración propia.

Después de determinar que el instrumento era válido y confiable, se procedió a calcular el tamaño de muestra. La muestra para la aplicación del cuestionario se integró por la población de estudiantes inscritos en la preparatoria de 2°, 4° y 6° semestres, quienes fueron seleccionados aleatoriamente para aplicar el instrumento. El muestreo utilizado fue probabilístico, estratificado por semestres y seleccionando a los alumnos en forma aleatoria. Se definió como marco de muestreo la lista de estudiantes proporcionada por el departamento escolar de la preparatoria. Para el cálculo del tamaño de muestra se utilizó una población de N = 501 estudiantes, distribuidos en los tres semestres mencionados, un margen de error (e) del 5%, una confiabilidad ($1 - \alpha$) del 95% y una proporción muestral (p) de 0.5. La ecuación que se utilizó es la siguiente (Spiegel Murray, 1996):

$$n = \frac{N}{\left(\frac{e}{Z_{\alpha/2}}\right)^2 \frac{N-1}{p(1-p)} + 1} = \frac{501}{\left(\frac{0.05}{1.96}\right)^2 \frac{500}{0.5(1-0.5)} + 1} = 218$$

Por lo tanto, el número de alumnos que conforman la muestra fue de 218; 77 (35.3%) mujeres y 141 (64.7%) hombres. Además, la distribución de los alumnos en cada semestre fue de la siguiente manera: segundo semestre 71 (32.6%), cuarto semestre 84 (38.5%) y sexto semestre 63 (28.9%).

Los estudiantes seleccionados respondieron las preguntas del cuestionario en un formato electrónico mediante la plataforma *SurveyMonkey*. La aplicación del cuestionario se realizó en las instalaciones de la preparatoria, utilizando los equipos de cómputo del laboratorio de informática facilitados por el director del plantel. La logística empleada fue llevar grupos de 32 estudiantes de manera escalonada durante un mismo día hasta completar el total de los alumnos requeridos.

Una vez aplicada la técnica de modelaje con ecuaciones estructurales, se obtuvo el modelo empírico que se muestra en la figura 2. El factor de mayor peso estandarizado asociado a la permanencia fue el involucramiento y el compromiso emocional, con un valor de 0.892. En él, las tres variables medibles que más pesan son: Se siente apoyado en la institución (0.926), Sentido de pertenencia (0.910) y Ambiente propicio para el aprendizaje (0.881). En otras palabras, cuando mejoran las tres variables medibles mencionadas crece la probabilidad de permanecer en la universidad. El siguiente factor relacionado a la permanencia fue el involucramiento y el compromiso cognitivo, con un peso estandarizado de 0.625; para este factor, las variables de mayor peso estandarizado fueron Se siente estimulado a aprender y Expectativas de logros académicos, con un peso de 0.862 y 0.746, respectivamente. Es decir, cuando los alumnos se sienten estimulados a aprender y tienen mejores expectativas de logros académicos, la permanencia en su institución se verá beneficiada. Por último, el involucramiento y el compromiso conductual presentaron un peso estandarizado de 0.536

con la permanencia. En otras palabras, cuando la capacidad de adaptación y las relaciones con pares mejora, la probabilidad de permanencia en la institución aumenta.

Por su parte, los tres tipos de involucramiento y compromiso mostraron una correlación positiva y significativa. Esto es, cuando el involucramiento y el compromiso emocional aumentan, también mejoran el involucramiento y el compromiso cognitivo (0.814) y conductual (0.672). Asimismo, al mejorar el involucramiento y el compromiso conductual, también mejora el cognitivo (0.541).

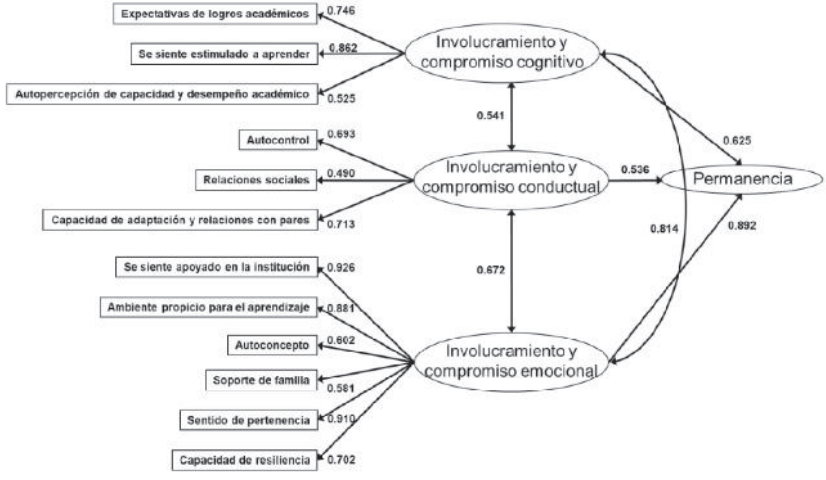


Figura 2. Modelo empírico.
Fuente: Elaboración propia.

Estadísticos de bondad de ajuste: Chi-cuadrada (309.24)/grados de libertad = $\chi^2/g.l.$ = 2.042 < 3 (Usluel, Aşkar, y Baş, 2008), el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA) = 0.002, el índice de validación esperada (ECVI) = 0.975, el índice normado de ajuste (NFI) = 0.961, el índice de Tucker Lewis (TLI) = 0.990. La medida de parsimonia fue el Índice de ajuste normado de parsimonia (PNFI) = 0.701. El p-valor del modelo general fue de 0.725. Las asociaciones entre los factores fueron

significativas (Escobedo Portillo, Hernández Gómez, Estebané Ortega y Martínez Moreno, 2016).

Conclusiones

ensobre la base de los hallazgos de la presente investigación se concluye que la escuela tiene un peso determinante en la retención de sus alumnos cuando propicia un ambiente de respeto y solidaridad dentro de la escuela que involucra y compromete al estudiante como un miembro valioso de la comunidad.

La correlación entre estudiantes comprometidos e involucrados con su escuela y su permanencia con éxito resultó ser consistentemente significativa, lo cual confirma que altos índices de involucramiento y participación de los estudiantes están asociados con bajos índices de abandono escolar. Esto significa que, a mayor participación e involucramiento en actividades organizadas en la escuela, los estudiantes tendrán un mayor sentido de pertenencia hacia la institución y experimentarán sentimientos positivos hacia la escuela que los impulsarán a mantener el esfuerzo que los lleve a concluir con éxito los estudios.

De la información obtenida se asevera que las razones que explican el alto nivel de compromiso e involucramiento obtenido en los alumnos de la institución fueron:

1. Consideran el ambiente propicio para el aprendizaje.
2. El apoyo que sienten dentro de la institución.
3. Se sienten estimulados a aprender.
4. Experimentan sentido de pertenencia.

Derivado de lo anterior, los elementos concretos del modelo formativo de la Preparatoria Politécnica Santa Catarina asociados al compromiso y el involucramiento de los estudiantes y, por tanto, a su permanencia son:

1. Materias académico formativas: titularidad (seis cursos), desarrollo humano (dos cursos), plan de vida y ética laboral. Estas asignaturas tienen como finalidad desarrollar un autoconcepto positivo de sí mismo, facilitar su proceso de adaptación a la institución para generar un sentido de pertenencia, el descubrimiento de sus talentos y el desarrollo de un plan de vida y carrera.
2. Actividades formativas: tienen como objetivo lograr una formación integral en los estudiantes y facilitar su proceso de adaptación e involucramiento en la escuela. Sobresalen actividades de liderazgo (asambleas, planillas, mesas directivas, comité electoral, fiesta mexicana, comité pro graduación); ecológicas (club de ecología y proyectos ecológicos); formación en el servicio (día de la gratitud, proyectos de salón, intervenciones comunitarias breves); pastorales (retiros, misiones, peregrinación); deportivas (torneos deportivos, organización de actividades en recesos); culturales (teatro, artes visuales, jazz); convivencias escolares (actividades en recesos con alumnos y profesores, festejos del día de la amistad, Navidad, Pascua, entre otros); académicas: Club de Modelo de Naciones Unidas, concurso de cuentos, Programa Emprendedor.
3. Pedagogía de la presencia: modelo de trabajo que significa estar cercano física y empáticamente de los estudiantes en todo momento durante su estancia en el plantel, con la intención de observarlos, escucharlos, conocerlos y hacerlos sentir apreciados y valorados. La presencia se debe llevar a cabo de manera tal que el estudiante no se sienta perseguido, acosado o incomodado. Esta presencia permite actuar preventivamente e intervenir oportunamente para conseguir el desarrollo personal y académico exitoso del estudiante. "Brindamos nuestro tiempo más allá de nuestra dedicación académica tratando de conocer a cada uno individualmente. No significa vigilancia obsesiva ni un dejar hacer negligente".
4. Reglamento escolar: incluye límites claros en aspectos tanto académicos como de interacción social, y promueve valores de respeto y convivencia dentro de la institución, así como las consecuencias

por incumplimiento. De acuerdo con su director, el reglamento escolar, por su dimensión formativa, debe responder a las características y necesidades más distintivas de la población estudiantil. Se consideran los factores socioculturales que pueden determinar la conveniencia o la contraindicación de las prácticas puntuales que suelen incluir los reglamentos escolares, tales como código de vestuario, ingreso y salida de las instalaciones, concesiones, etcétera.

5. Programa de titularidad: consiste en asignar un profesor titular por cada grupo de 30-35 alumnos que forman una comunidad de aprendizaje durante un semestre. El profesor titular, además, es un docente de su área de especialidad profesional, y en su función de titular tiene como objetivo conocer personalmente a cada uno de sus estudiantes, crear vínculos de cercanía con cada uno de ellos y generar un ambiente propicio para facilitar su proceso de formación integral. El profesor titular les da seguimiento personal y académico durante un semestre y es quien canaliza las necesidades personales, psicológicas y académicas de cada alumno a las instancias correspondientes. Actúa como un sistema de alerta temprana y mantiene una estrecha comunicación con otros profesores del grupo, padres de familia y directivos de la institución.
6. Sistema de alerta temprana: es un sistema preventivo operado por los diferentes agentes escolares (director, coordinadores de nivel, psicólogos, profesores y titulares), que pretende disminuir o erradicar el impacto de factores que atenten contra el éxito estudiantil. Identifica comportamientos, prácticas académicas y sociales, tipos de relaciones, hábitos y necesidades particulares de los estudiantes y maestros relacionados con el ambiente estudiantil, la calidad de las relaciones y el éxito personal y académico de los estudiantes, e informa a las instancias correspondientes para actuar oportuna y preventivamente. Se implementan estrategias que van desde una plática informal en el patio hasta una entrevista con los padres de familia.

7. Programa de asesorías académicas: programa de apoyo académico en todas las asignaturas en horario fuera de clase, para evitar el rezago académico. Tiene como objetivo reforzar contenidos y actividades de clase y nivelar alumnos rezagados o en riesgo de abandono escolar.
8. La cultura y los valores de la institución: liderazgo centrado en el éxito estudiantil, "el éxito de los alumnos se traduce en el éxito de los profesores y la institución". Esta postura es expresada claramente por el director del plantel en sesiones de inducción a profesores de servicio social y en juntas y en reuniones de seguimiento y evaluación que se programan de manera periódica durante el semestre académico.
9. Composición del profesorado: Integración de profesores de experiencia con alumnos de la Universidad de Monterrey que imparten su servicio social como docentes. Los profesores de servicio social son jóvenes altamente motivados desde que eligen este modelo de servicio social entre más de 30 opciones posibles y logran establecer rápidamente vínculos cercanos con los estudiantes.
10. Sistema de academias: antes de iniciar el semestre, se conforman los equipos de maestros de servicio social por materia o curso liderados por el coordinador académico, en el que se clarifican los objetivos del curso, la metodología y la didáctica, los productos y subproductos de aprendizaje que se deberán generar, las rúbricas de evaluación de dichos productos, etc. Semanalmente se reúne el equipo con su coordinador académico para evaluar la semana de trabajo, el avance de los estudiantes y las principales dificultades enfrentadas, y se preparan las actividades de la siguiente semana.

Por otro lado, y con el propósito de presentar las conclusiones orientadas a identificar las actitudes y las acciones que realizan el director y los profesores (docentes, titulares y de servicio social) que inciden en el involucramiento y la permanencia de los alumnos, se organizó la

información proporcionada por los profesores de preparatoria, tanto de contrato como de servicio social, en tres ejes temáticos:

- Acciones puntuales de seguimiento y acompañamiento de los alumnos.
- Búsqueda de estrategias pedagógicas para lograr el aprendizaje de los alumnos.
- Satisfacción que tienen, tanto los profesores de contrato como los que prestan un servicio social o voluntariado, por trabajar para un proyecto social como la preparatoria que les da un gran sentido de pertenencia y motivación al trabajo.

Particularmente, en el caso de los alumnos docentes de servicio social, resalta además la importancia que le dan a la experiencia de crecimiento personal que tienen al realizar su servicio social como docentes, que los motiva y compromete a buscar el éxito de sus estudiantes con la finalidad de contribuir a lograr un cambio en la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, se puede concluir que los docentes de la preparatoria, independientemente de su situación contractual, actúan de acuerdo con la función del profesor que define a una escuela incluyente y justa (Zúñiga, 2011), por:

1. Lograr una conexión con el alumno.
2. Valorar y promover el respeto a la dignidad e individualidad de los estudiantes.
3. Mostrar preocupación por el desempeño de los estudiantes.

Es importante subrayar que uno de los grandes factores de éxito identificados en la preparatoria para el seguimiento de los estudiantes es la figura y la función de los profesores titulares. Mediante ellos se logran sólidas comunidades de aprendizaje donde se brinda a los jóvenes un seguimiento cercano y personalizado, y se generan espacios para ser escuchados y orientados oportunamente. Mediante el programa de titularidad de la preparatoria, el maestro logra descubrir necesidades de cada uno de sus alumnos, y es capaz de ofrecer apoyo oportuno,

compañía o guía si el adolescente necesita ser escuchado o asesorado. Además, el maestro actúa como un agente dentro de un sistema de alerta temprana; establece un vínculo entre la familia del alumno y la institución para buscar en conjunto las estrategias más adecuadas para atender las necesidades de cada uno de sus estudiantes. Este vínculo tan cercano entre profesor y alumno genera una experiencia única, y aporta un valor inestimable a la vida de cada estudiante.

En el caso de alumnos universitarios que prestan su servicio social como docentes en la preparatoria, resaltan los vínculos que establecen con sus alumnos y el interés que manifiestan en lograr el éxito de sus estudiantes. Parecería que la actitud, el entusiasmo, la proactividad y la motivación, propios de su edad y que caracterizan a los jóvenes que asisten a la preparatoria como docentes, resultara ser más efectiva que la experiencia y las competencias formales en el campo de la docencia. Se podría concluir que el hecho de tener profesores-alumnos de servicio social que rotan semestralmente, en lugar de ser la principal debilidad del modelo de la PPSC (por su falta de experiencia docente y la inestabilidad que provocan en la planta de profesores), podría ser una fortaleza, al convertirse en modelos de vida a seguir por la forma en que interactúan, se involucran y comprometen con sus alumnos. La energía, el entusiasmo y el idealismo de los jóvenes por impactar en el mejoramiento social se renuevan semestralmente. Ciertamente, comprobar estos supuestos de una manera empírica ameritaría una investigación posterior.

Con lo anterior se concluye que los docentes tienen en sus manos la posibilidad de contrarrestar situaciones y experiencias adversas, y pueden evitar en gran medida el abandono escolar, al establecer expectativas de éxito para sus alumnos y brindarles el apoyo académico y afectivo para alcanzarlas.

Finalmente, en lo que compete a las actitudes y acciones que realiza el director para lograr la permanencia de sus estudiantes, se concluye que la mejora en los índices de retención de la preparatoria coincide con la incorporación del director actual, cuyo liderazgo se

centra en el éxito de los estudiantes. Se puede afirmar que la figura del director del plantel ha sido determinante para construir y permear una cultura que promueve ciertos valores, actitudes y patrones de conducta en los profesionales responsables de la función educativa, de tal forma que las acciones que implementa y la cultura que transmite generan un ambiente propicio para el aprendizaje, que brinda a los alumnos oportunidades de participación significativa, establece límites claros y firmes, brinda afecto y apoyo, transmite expectativas de logro elevadas, enseña habilidades para la vida y fortalece vínculos cercanos entre los miembros de la comunidad.

En síntesis, se concluye que el modelo de la Preparatoria Politécnica Santa Catarina ha logrado la permanencia de sus estudiantes, al cambiar de un modelo centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, que logra involucrar y comprometer a sus estudiantes. Este segundo paradigma ha permitido formar una comunidad comprometida con el éxito de sus estudiantes donde se modifican las creencias de los maestros y se dinamizan las relaciones escolares. De esta manera, se confirma que, cuando los estudiantes se sienten valorados y tienen un sentimiento de pertenencia y afecto hacia la institución, se evita el riesgo de abandono prematuro y se los motiva a concluir con éxito este nivel educativo.

Por tanto, cuando un joven en situación de vulnerabilidad de abandono escolar por su situación personal, familiar o social (como es el caso de los alumnos que asisten a la Preparatoria Politécnica Santa Catarina), encuentra en la escuela un espacio donde sus profesores se interesen por su persona y por su aprendizaje, y donde se siente seguro, valorado y acompañado, se irá involucrando y comprometiendo cada vez más con las actividades escolares, de tal suerte que su situación personal va perdiendo relevancia como factor central de abandono escolar, al encontrar en la institución un lugar agradable que, además, le brinda herramientas para la superación personal y la movilidad social. Desde esta óptica, la Preparatoria Politécnica Santa Catarina, al disminuir el abandono escolar, logra alumnos resilientes

que son capaces de sobreponerse a experiencias adversas mediante el establecimiento de vínculos positivos dentro de la institución.

Bibliografía

Bean, J. (1985), "Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome", *American Educational Research Journal,* 22. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/1162986.

Bean, J. P. y S. Eaton (2001), "The Psychology Underlying Successful Retention Practices" *Journal of College Student Retention Research, Theory y Practice,* 3(1).

Bourdieu, P. y J. Passeron (2003), *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Argentina, Siglo XXI.

Cabello, E. y J. L. Chirinos (2012), "Validación y aplicabilidad de encuestas SERVQUAL modificadas para medir la satisfacción de usuarios externos en servicios de salud", *Revista Médica Herediana*, 23(2), pp. 88-95.

Donoso, S. y E. Schiefelbein (2007), "Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social", *Estudios Pedagógicos (Valdivia),* 33, pp. 7-27.

Escobedo Portillo, M. T.; Hernández Gómez, J. A.; Estebané Ortega, V. y G. Martínez Moreno (2016), "Modelos de ecuaciones estructurales: características, fases, construcción, aplicación y resultados", *Ciencia y Trabajo,* 18(55). Disponible en: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492016000100004.

Fishbein, M. e I. Ajzen (1975), "Attitudes toward Objects as Predictors of Simple and Multiple Behavioural Criteria", *Psycological Review,* 81, pp. 59-74.

Hill, B. D. (2011), *Sequential Kaiser-meyer-olkin Procedure as an Alternative for Determining the Number of Factors in Common-factor Analysis: a Monte Carlo Simulation*, Oklahoma, Oklahoma State University.

Hoyle, R. H. (1995), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*, Thousand Oaks, Sage Publications.

INEE (2011), *Panorama Educativo de México 2011. Educación Básica y Media Superior*, México, INEE. Disponible en: http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/panorama-educativo/5031.

Napoi, A. R. y P. M. Wortman (1988), "Phychosocial Factors Related to Retention and Early Departure of Two-year Community College Students", *Research in Higher Education*, 39(4), pp. 419-455

Oviedo, H. y A. Campos Arias (2005), "Aproximación al coeficiente Alfa de Cronbach", *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(6).

SEP (2008), *Reforma integral de la educación media superior. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad,* México, SEP. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2075/1/images/PRESENTACIONemmssepTIEMBRE2.pdf.

——— (2012), *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media superior*, México, SEP.

Spady, W. G. (1970) "Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis", *Interchange*, 1, enero, pp. 64-65.

Spiegel Murray, R. (1996), *Estadística,* México, McGraw Hill.

Székely Pardo, M. (2010), *Avances y transformaciones en la educación media superior*, 7, México, El Colegio de México, pp. 313-336.

Tedesco, Juan Carlos (2009), "Calidad de la educación y políticas educativas", *Cadernos de Pesquisa*, vol. 39, núm. 138, pp. 795-811.

Terrail, J. P. (2003), *École: L´ Enjeu démocratique*, París, La Dispute.

Tinto, V. (1975), "Droput from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Reserch", *Review of Educational Research,* 45(1), pp. 89-125.

——— (2003), *Promoting Student Retention Through Classroom Practice*, paper presented at the Presented at Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice, an international conference sponsored by the European Access *Network* and the Institute for Access Studies at Staffordshire University, Amsterdam. Disponible en: www.staffs.ac.uk/.../Amster-paperVT(2)L.doc.

Tinto, V. y B. Pusser, B. (2006), *Moving from Theory to Action: Building a Model of Institutional Action for Student Success*, Washington, National Postsecondary Education Cooperative. Disponible en: https://nces.ed.gov/npec/pdf/Tinto_Pusser_Report.pdf.

UNESCO (2013), *Making Education a Priority in the post-2015 Development Agenda: Report of the Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda.* Disponible en: http://hdl.voced.edu.au/10707/270619.

Usluel, Y. K.; Aşkar, P. y T. Baş (2008), "A Structural Equation Model for ICT Usage in Higher Education", *Educational Technology y Society,* 11(2), pp. 262-273.

Valenzuela, A. (1999), *Subatractive Schooling. US Mexican Youth and the Politics of Caring*, New York, State University of New York Press.

Villa Lever, L. (2010), *La educación media superior: Su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días,* 7, pp. 271-312, México, El Colegio de México.

Zorrilla Alcalá, J. F.; Bracho, T.; Miranda, F. y F. Martinez Rizo (2012), *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*, México, SEP, Fondo de Cultura Económica.

Zuñiga, V. (2011), *La escuela incluyente y justa,* México, Fondo Editorial de Nuevo León y Universidad de Monterrey.

Deserción escolar en la licenciatura en Gestión y administración de pymes de la universidad abierta y a distancia de México (unadm)

Karina Maribel de la Rosa González[1]

Resumen

En México existe diversidad de estudios relacionados con el fenómeno de la deserción escolar, no solo en instituciones presenciales, sino también en la modalidad a distancia; esta investigación presenta un análisis desde el enfoque cuantitativo y cualitativo del fenómeno de la deserción escolar en la UNADM, para los estudiantes que iniciaron sus estudios entre los años 2012 y 2015 en la licenciatura en Gestión y Administración de PYMES y que los abandonaron en el primer ciclo escolar.* De esta forma se espera identificar las razones que los motivaron a desertar, así como los factores predominantes, y determinar las características demográficas y académicas de los desertores. Algunos de los resultados obtenidos señalan que los factores económicos (como dar prioridad al trabajo e imprevistos económicos familiares) son predominantes para que un estudiante decida desertar, además de otras razones, como dificultad para estudiar a distancia y falta de tiempo.

Palabras clave: deserción, educación a distancia, desertor.

---

1 Doctora en Educación por la Universidad Marista de Guadalajara. Dirección electrónica: Karina_ddp@yahoo.com.mx.

* *Ciclo escolar*. En esta investigación se incluye el término ciclo escolar debido a que entre 2012 y 2015 los desertores pueden pertenecer al plan de estudios semestral o cuatrimestral, por lo que se adoptará el término ciclo escolar para considerar ambas situaciones.

Introducción

La deserción escolar surge cuando un estudiante interrumpe sus estudios y se desvincula de su proceso académico. Esta decisión está influenciada por diversos factores, que pueden ser psicológicos, sociológicos, económicos, organizacionales o de interacción, por lo que no necesariamente es una decisión que se explica por una causa específica, pues es multifactorial.

La UNADM es la única institución en México que ofrece exclusivamente educación superior en la modalidad a distancia, y tiene presencia en todos los estados de la República. Desde el año de su lanzamiento, en 2009, ha incrementado su matrícula, lo que le ha brindado una mayor cobertura, pero también cuenta con un gran número de estudiantes que dejan sus estudios sin realizar ningún trámite de baja temporal, o que lo realizan, pero culminado el periodo de seis meses no regresan a sus estudios o no renuevan el trámite, por lo que, bajo el reglamento escolar de la UNADM, cambian al estatus de baja definitiva, y la universidad los considera como desertores, ya que por reglamento no pueden volver a reinscribirse en la misma carrera.

De ahí que en esta investigación se determinen las características demográficas y académicas de los estudiantes que iniciaron sus estudios en el periodo 2012-2015 y que abandonaron sus estudios durante el primer ciclo escolar, o al finalizar, y que al momento de este estudio no han retomado sus estudios en la UNADM en la carrera de Gestión y Administración de PYMES, por lo que se encuentran en estatus de desertor, para posteriormente identificar los factores que influyeron en su decisión y así analizar el fenómeno de deserción en esta universidad.

1. Problematización

1.1 Antecedentes del problema

Uno de los propósitos que impulsa la educación a distancia es incrementar la cobertura educativa, y es así como incursionó en el nivel superior, por lo que ahora es posible contar con egresados de las carreras universitarias en esta modalidad. En un inicio se enfocó en atender a la población que no cumplía con un perfil académico adecuado para asistir a una institución en su oferta presencial, por lo que los criterios de selección en las convocatorias de ingreso eran más flexibles y permisibles (Andrade, 2011).

La UNADM se inició como un programa de educación superior abierta y a distancia (ESAD) en 2009, y posteriormente se conformó como una universidad para cumplir el objetivo de fomentar:

> las Estrategias y Líneas de Acción, impulsar la educación abierta y a distancia con criterios de calidad e innovación permanentes, con especial énfasis en la atención de regiones y grupos que carecen de acceso a servicios escolarizados (*Diario Oficial de la Federación*, 2012, párr. 6).

El 12 de enero de 2012 la ESAD cambió de nombre, y se creó oficialmente, mediante decreto presidencial, la UNADM "como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con autonomía técnica, académica y de gestión" (*Diario Oficial de la Federación*, 2012, párr. 10).

El objetivo, desde que era un programa para ofrecer educación superior a distancia hasta que fue oficialmente universidad, se concentró en la cantidad de estudiantes que ingresaron a la modalidad a distancia. En la modalidad a distancia, antes que cualquier otra variable, se privilegió la cobertura, y se dejaron de un lado otros criterios, como la deserción, que mostró números alarmantes (Andrade, 2011).

Con el tiempo, la modalidad a distancia buscó cubrir una necesidad de formación formal desde una visión más integral, por lo cual se focalizó en cumplir las demandas sociales y en ser una opción viable para el aprendizaje integral y de calidad para todo joven y adulto que deseara obtener un grado académico de nivel superior, y a su vez fomentar competencias para toda su vida.

El impacto de la aceptación de la modalidad a distancia en el nivel de educación superior se percibe en la cantidad de jóvenes y adultos que no solo se han mostrado interesados, sino que también se han permitido interactuar en esta experiencia; sin embargo la realidad es que el deseo de estudiar no es suficiente para culminar la licenciatura.

Es de interés para las instituciones educativas la permanencia del estudiante, por ello miden indicadores como la deserción, la reprobación y la eficiencia terminal, y a partir de estos datos definen sus líneas de acción para contrarrestar esas problemáticas.

A pesar de que las estadística muestran altos índices de deserción, muchas universidades públicas continúan operando y con aumento en su matrícula. Entre ellas se encuentran la Universidad Virtual del Estado de Michoacán (UNIVIM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). También en instituciones de otros países se muestra la misma problemática, como lo es el caso de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) de Colombia, la Universidad Tecnológica de El Salvador, o la Universidad de La Habana (Valencia, 2013).

1.2 Diagnóstico

La UNADM, en su primera convocatoria en el año 2009, como programa ESAD, tuvo una respuesta de 33,586 aspirantes que participaron en el curso propedéutico, de los cuales ingresaron al primer cuatrimestre solo 11,702 estudiantes, es decir, hubo una aceptación del 34.84% del total de aspirantes para iniciar el primer cuatrimestre; en esa convocatoria la licenciatura en Gestión y Administración de PYMES se posicionó

en 2009 y 2010 como la carrera con mayor matrícula de primer ingreso, y se mantiene con poco menos del 17% (Ocaña y Martínez, 2010).

El Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (CONEVAL, 2012-2013) expuso que entre los años 2012 y 2013 los alumnos que continuaron estudiando la carrera en que matricularon en la UNADM alcanzó solo el 63.15%; por lo tanto, la deserción se concentró en el 36.85%.

1.3 Delimitación del problema

Esta investigación centra su atención en la problemática de deserción en la UNADM, institución educativa de nivel superior con mayor presencia en México en la modalidad a distancia. La intención es identificar las características demográficas y académicas de los estudiantes que desertan, así como los factores que los incitan a abandonar los estudios.

Se consideraron los desertores de la licenciatura en Gestión y Administración de PYME, la carrera más demandada en la UNADM, que iniciaron sus estudios entre los años 2012 y 2015, primeros tres años en que se oficializó la UNADM como universidad, y los abandonaron en el primer ciclo escolar, por lo que se consideran desertores tempranos, dado que no se encontraron más alla de la mitad de su carrera cuando se alejaron de los estudios.

En ese tiempo estaban comenzando su involucramiento con la plataforma educativa, los recursos, la institución, los docentes y el ambiente de estudio como elementos de contexto interno. Así también, los desertores se encontraban inmersos en un contexto social, como la familia y el trabajo, además de aspectos personales o económicos.

1.4 Preguntas de investigación

Pregunta principal

¿Cuáles son las razones por las que desertaron en el primer ciclo escolar los estudiantes que iniciaron sus estudios entre los años 2012 y 2015, de la licenciatura en Gestión y Administración de PYMES de la UNADM?

Preguntas derivadas

- ¿Cuáles son las características demográficas y académicas de los desertores que iniciaron sus estudios entre los años 2012 y 2015 en la licenciatura en Administración y Gestión de PYMES de la UNADM y que abandonaron sus estudios en el primer ciclo escolar?
- ¿Cuáles son los factores individuales, socioeconómicos, institucionales y académicos que influyeron en la deserción de los estudiantes que iniciaron sus estudios entre los años 2012 y 2015 en la licenciatura en Gestión y Administración de PYMES en la UNADM y que abandonaron sus estudios en el primer ciclo escolar?

1.5 Objetivos

Objetivo general

Analizar el fenómeno de la deserción de los estudiantes que ingresaron en el periodo 2012 – 2015, y que abandonaron los estudios en el primer ciclo escolar de la licenciatura en Gestión y Administración de PYMES para identificar las razones que motivan el abandono de sus estudios en la Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM).

Objetivos específicos

- Determinar las características demográficas y académicas de los estudiantes que ingresaron entre los años 2012 - 2015 en la licenciatura de Administración y Gestión de PYMES para definir el perfil de los desertores.
- Identificar los factores individuales, socioeconómicos, institucionales y académicos que influyeron en los estudiantes que abandonaron sus estudios en el primer ciclo escolar entre los años 2012 – 2015 para comprender el fenómeno de la deserción en la licenciatura de Administración y Gestión de PYMES.

1.6 Justificación

La problemática del fenómeno de la deserción en la educación superior, analizada en esta investigación, genera efectos negativos de tipo socioeconómico que repercuten en la tasa de empleo, las perspectivas laborales y el costo social; estos efectos sirven para comparar la situación de cada país con respecto a las otras naciones.

Por ejemplo, el que un individuo no cuente con educación superior se refleja en el sueldo que percibe en el campo laboral. En 2016, los ingresos de los empleados con educación superior en México eran considerablemente más altos que en la mayoría de los países de la OCDE, pues en promedio obtenían más del doble que las personas que tienen estudios de bachillerato, por lo que México encabezaba el diferencial de ingresos, solo por debajo de Chile, y similar a los datos que reflejan países como Brasil, Colombia y Costa Rica (OCDE, 2017).

El fenómeno de la deserción impacta negativamente en el acceso que tienen los mexicanos, no solo para obtener un empleo, sino también para aumentar sus posibilidades de conseguir uno que tenga mayor remuneración económica; por lo tanto, repercute en la perspectiva laboral a la que tienen acceso estos individuos. Así también, el costo social forma parte de los efectos que conlleva la deserción, ya que las inversiones públicas y privadas que se realizan en la educación superior se ven afectadas en los resultados que brinda.

Para la UNADM, el presupuesto de egreso de la Federación en 2017 sumó un total de $200,331,026 pesos (SEP, 2017) y, aunque la asignación no está directamente relacionada con la cantidad de egresados, la inversión realizada por el gobierno federal no solo se traduce en individuos que concluyen la educación superior, sino también en un cúmulo de personas que truncan su educación superior y, por tanto, tienen un menor nivel de bienestar, medido en el nivel de ingreso al que pueden acceder por competencias obtenidas; de esa manera el crecimiento económico de México se ve mermado.

Otro efecto socioeconómico relacionado con la problemática de la deserción es la desigualdad de ingresos en que se encuentran los jóvenes o adultos de educación superior trunca que no perciben un mayor ingreso que un egresado de educación media superior; esto también implica que en el mercado laboral se cuente con personas menos calificadas y por tanto la productividad sea baja.

Cuando un estudiante ingresa a la educación superior y por alguna razón abandona sus estudios, al reincorporarse a ellos, en el mejor de los casos, vuelve al ciclo escolar donde se quedó; sin embargo, la mayoría de los desertores que se reincorporan a la educación superior empiezan desde el primer ciclo, por lo que el efecto se ve reflejado en la cobertura que tienen las universidades, ya que los estudiantes que están en edad de ingresar a una carrera tienen que competir con aquellos que abandonaron su lugar en un momento anterior.

En este sentido, esta investigación es de relevancia, en primer lugar, para la institución donde se desarrolló, así como en el ámbito de la educación superior en la modalidad a distancia en México, ya que brinda un panorama descriptivo en relación con el fenómeno de la deserción.

2. El marco contextual

2.1 Universidad Abierta y a Distancia de México (UNADM)

La UNADM, desde su creación hasta el año 2013, contó con una oferta educativa que consistía en seis ingenierías, seis licenciaturas, y dos especialidades de técnico superior universitario (TSU) (Cervantes, 2013). Para el año 2015 incrementó su oferta educativa a dieciocho opciones de formación de TSU, veinte licenciaturas y dos posgrados. También realizó cambios en sus planes de estudio; comenzó con cuatrimestres, para 2013 empezó a trabajar con planes semestrales, de

igual forma cambió de utilizar Moodle como plataforma educativa a utilizar Blackboard (Villanueva, 2015).

2.1.1 Marco normativo de la UNADM

La UNADM se rige por la Ley General de Educación, artículos 9, 32 y 33 fracción VI, en los cuales se señala que el Estado promoverá y atenderá todas las modalidades de educación superior, sobre la base del derecho y la igualdad en oportunidades de acceso; por tanto, se establecen sistemas de educación a distancia (UNADM, 2015).

El reglamento establece que el proceso de admisión se realiza conforme a convocatoria, dos por cada año, y los aspirantes aceptados deben contar con el certificado que acredite sus estudios del nivel medio superior, así como cubrir los requisitos establecidos en la convocatoria correspondiente.

En los requisitos de las convocatorias se encuentra la acreditación de un curso propedéutico que se divide en cuatro ejes de trabajo: AVA[2] y herramientas tecnológicas, razonamiento, estrategias de aprendizaje y lectura y elaboración de textos académicos; este curso tiene una duración de seis semanas. Una vez que el aspirante aprueba, se le asigna una matrícula de estudiante, así como la clave de acceso a la plataforma educativa.

Para que un estudiante ingrese a la UNADM, debe aprobar en su etapa de aspirante un curso propedéutico que no cuenta con valor curricular en su plan de estudios; sin embargo, es de carácter obligatorio y en él se familiariza con el modelo de estudio a distancia. La carga académica regular por periodo escolar es de seis asignaturas, distribuidas para cursar en grupos de tres materias por bloque. Cabe señalar que el semestre consta de dos bloques, cada uno de 45 días.

---

2 AVA. Sigla de ambiente virtual de aprendizaje, espacio donde se crean las condiciones para que un individuo obtenga un conocimiento; en la educación formal se utilizan plataformas educativas de *software* gratuito, como Moodle, o de pago, como Blackboard.

El estudiante posee dos oportunidades para cursar una asignatura, la primera como alumno regular y la segunda como irregular en estatus de recursamiento, pero tiene como máximo la oportunidad de tres exámenes extraordinarios. De igual forma, si un estudiante lo desea, tiene la opción de solicitar un examen de acreditación de asignatura para demostrar las competencias en ella, y si lo aprueba obtiene una calificación de la materia sin necesidad de cursarla. Por otro lado, cuando a un estudiante le resulta complicado continuar sus estudios consecutivamente, tiene la opción de una baja de tipo definitiva, temporal o parcial UNADM (2015).

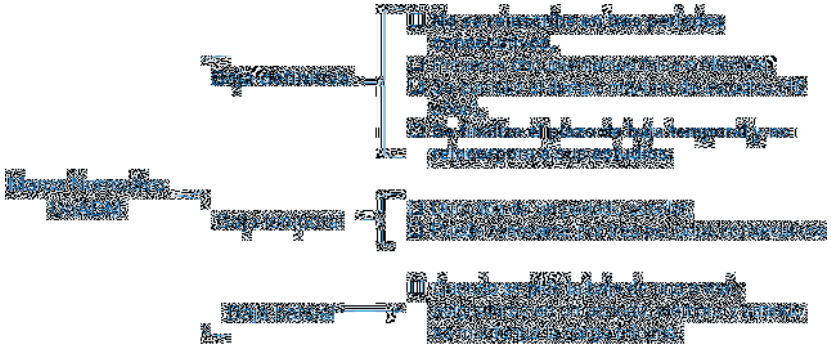


Figura 1. Tipos de baja estipuladas en el marco normativo de la UNADM.
Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos de UNADM (2015).

La baja definitiva consiste en un abandono decisivo de los estudios, aunque también es asignado a este tipo de baja el hecho de que el estudiante no se reinscriba en tres periodos consecutivos, presente documentación falsa o alterada, se cumpla el tiempo máximo de estudios, o en su defecto se finalice el plazo de baja temporal y no reincorpore a sus estudios; por ello los desertores tomados en cuenta en esta investigación pertenecen a este tipo de deserción.

2.1.2 Los estudiantes en la modalidad a distancia

Los estudiantes en la modalidad a distancia se localizan geográficamente en diversos lugares, no solo del país, por lo que no es necesario que se desplacen a la institución educativa, por medio de Internet y una computadora acceden al campus virtual donde se encuentran los recursos y los medios para el aprendizaje.

Aspectos como la edad no son limitantes, ya que el requisito es cumplir con la conclusión de los estudios inmediatos inferiores. Para obtener un óptimo desempeño a lo largo de la licenciatura, la UNADM exige que los estudiantes cuenten con capacidad de adaptación, ya que el modelo educativo está orientado al autoaprendizaje y el trabajo colaborativo, por lo que el estudiante necesita de iniciativa para la investigación, habilidad para comunicarse de manera asertiva tanto con sus docentes como con sus compañeros, así como sentido de compromiso para organizar debidamente su tiempo de estudio.

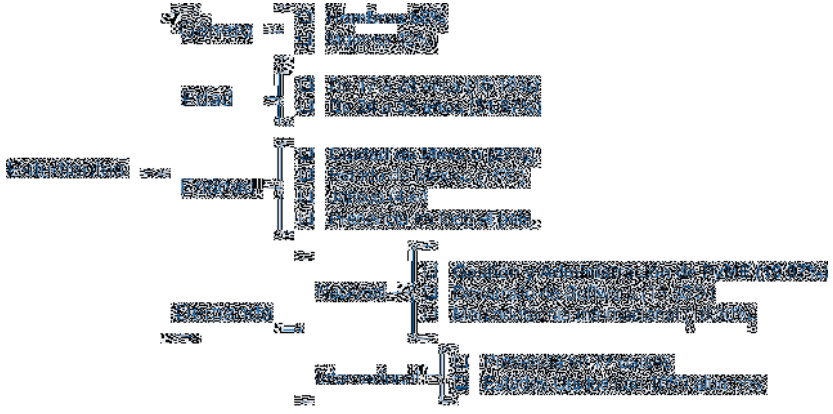


Figura 2. Características de los estudiantes de UNADM.
Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos de UNADM (2015).

En la figura 2 se muestran las características de los estudiantes que tiene matriculados la UNADM; en ella se observa que la mayor población es de hombres, con 58%; el 51.67% tiene entre 24 y 35 años; las dos

entidades más representativas son Ciudad de México (27%) y estado de México (27%); la carrera en la que se centra esta investigación es la que tiene una mayor matrícula, con el 19.07% (UNADM, 2015).

3. Fundamentación teórica

3.1 Deserción en la educación superior

La deserción escolar es un fenómeno que se presenta cuando el estudiante abandona sus estudios una vez que ha sido aceptado y sin haberlos finalizado. También puede ser entendida como la interrupción o desvinculación de la formación académica, que es una problemática multicausal y compleja, en la que intervienen diferentes individuos y factores explicativos (Montes, Almonacid, Gómez, Zuluaga y Tamayo, 2010).

El abandono escolar puede presentarse en dos formas: intracurricular e intercurricular; es decir, durante el ciclo escolar y al finalizar, respectivamente, con independencia de que el estudiante haya aprobado o no los cursos. El conjunto de ambos se conoce como abandono escolar total (SEP, 2013).

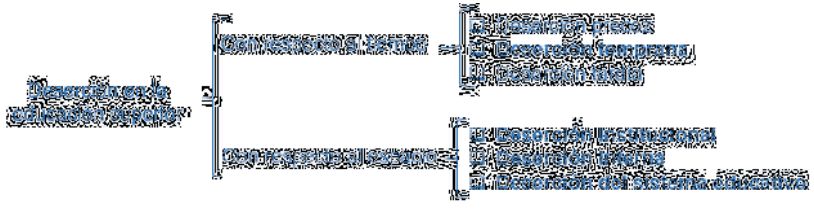


Figura 3. Dimensiones de la deserción escolar.
Fuente. Elaboración propia.

Todo estudiante que se encuentra en situación de deserción o abandono escolar se conoce como desertor. Existen dos dimensiones para clasificarlos: tiempo y espacio, las que se muestran en la figura 3. Con respecto al tiempo: a) *deserción precoz*, cuando el individuo es aceptado

y no inicia sus trámites de matriculación, por lo que el lugar que se había apartado a esa persona queda libre desde el principio; b) *deserción temprana*, el estudiante abandona los estudios en la primera mitad de la carrera, y c) *deserción tardía*, el estudiante deserta en la última mitad de la carrera (Vásquez, Castaño, Gallón y Gómez, 2003).

En esta investigación, en relación con la clasificación de tiempo, se tomó una muestra de sujetos de deserción temprana, ya que abandonaron sus estudios en el primer ciclo escolar y al momento de la aplicación de los instrumentos y recolección de datos no reiniciaron sus estudios en la misma carrera en la UNADM.

La deserción con respecto al espacio se presenta como: a) *deserción institucional*, cuando el estudiante deja la universidad, pero ingresa a otra, b) *deserción interna*, cuando el alumno se ubica en otro programa académico, pero permanece matriculado en la misma institución educativa, y c) *deserción del sistema educativo*, cuando el estudiante decide no continuar sus estudios universitarios (Vásquez *et al*., 2003).

3.2 Teorías para abordar la deserción escolar

Las teorías que se muestran en la figura 4 brindan una guía en la que se establecen relaciones lógicas que explican el actuar de una persona, y abonan al entendimiento de por qué los estudiantes deciden abandonar sus estudios; estas relaciones se tomaron como base para analizar la deserción en esta investigación.

Figura 4. Teorías para abordar la deserción escolar.
Fuente. Elaboración propia.

La teoría de acción razonada señala que el comportamiento de un individuo es afectado por las actitudes, que a su vez son determinadas por las creencias, y estas están influenciadas por lo que la persona cree que otros dentro de su círculo piensan al respecto, y cuán motivada se encuentra para cumplir con las expectativas de las personas que la rodean y ejercen fuerza en su ambiente; así también, el individuo se percata de las consecuencias de desertar y evalúa de forma personal esas consecuencias.

La teoría de conductas de logros presentada por Eccles (1983) hace referencia a las expectativas previas de éxito o fracaso que tiene el individuo, en lo que influyen los factores culturales sobre la conducta y la elección (Saínz, 2006). El individuo evalúa sus habilidades para el estudio y a su vez el valor que le asigna al estudiar un nivel superior, sea que su motivación sea por interés o por utilidad; estos aspectos influyen en la decisión de abandonar los estudios o de no hacerlo; es decir, le brinda la prioridad que tiene en su vida respecto de otros aspectos, que pueden ser familiares, laborales o personales, para tomar la decisión de desertar o no.

La teoría de la atribución presenta que las situaciones de análisis de las causas se centran en los aspectos propios del individuo, por lo que, si lo relacionamos con el contexto de la deserción en el nivel superior, la motivación que tiene un individuo para desertar incide directamente en el esfuerzo que puede brindarles a sus estudios; así, pues, la intención es el factor central de la causa personal que lo lleva a decidir desertar.

En el proceso de cognición-emoción que sigue el individuo después de decidir desertar se implica una primera evaluación, en la que se desencadenan emociones positivas y negativas que van desde la felicidad o el alivio hasta la decepción o frustración; después de desertar el individuo identifica una causa que explica su decisión.

Spady, en el año 1970. realizó una comparación de las ideas presentadas por Durkheim sobre el suicidio y el fenómeno de la deserción, en la que considera que la decisión de desertar está influenciada por otros

factores; por ejemplo, uno de ellos es el estado civil, ya que mientras una persona soltera y aislada de su contexto familiar no tiene influencia para tomar esta decisión por parte de sus consanguíneos, una persona casada, para llegar al suicidio, valora aspectos relacionados con su círculo familiar, además de que está influenciada por las presiones que este círculo le genera, principalmente la pareja (Pérez, 2012).

3.3 Modelos para el análisis de la deserción estudiantil

La deserción se presenta debido a diversos factores, los cinco modelos que se muestran en la figura 5 pretenden ofrecer una explicación de ella, tomando como referencia las teorías antes presentadas. Estos modelos son: el psicológico, el sociológico, el económico, el organizacional y el de interacción.

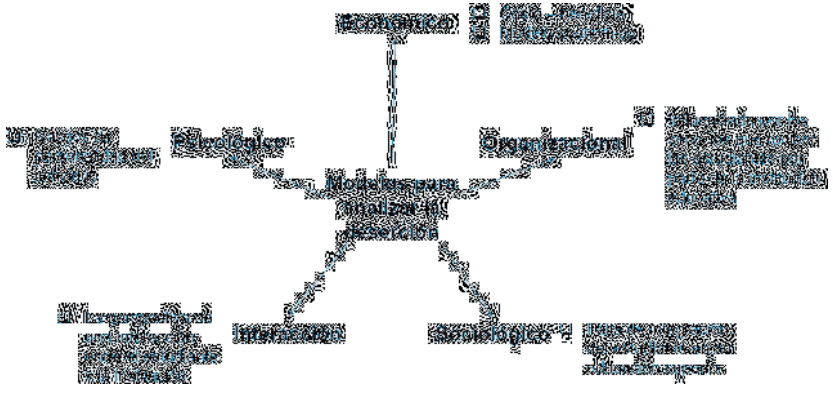


Figura 5. Modelos para analizar la deserción escolar.
Fuente. Elaboración propia.

El modelo psicológico se centra en que los rasgos de personalidad del individuo son los determinantes para que un estudiante culmine o abandone los estudios; así, pues, desertar o permanecer estudiando se encuentra en función de las expectativas y actitudes del estudiante, por lo cual desertar implica un debilitamiento de las intenciones que tenía el individuo de continuar una carrera universitaria (Díaz, 2008).

Una experiencia desalentadora que tenga el estudiante en relación con su aprendizaje puede impulsar en él la apatía hacia el estudio, mas esta se relaciona con factores dinámicos, que varían de acuerdo con una situación académica específica, sea provocada por los actores educativos, como los compañeros, el profesor, los recursos didácticos, y en sí cualquier elemento dentro de la práctica educativa. Sin embargo, la asociación del suceso se mantiene y paraliza al estudiante para que continúe su vida escolar.

El modelo sociológico atribuye la deserción no solo a factores psicológicos, sino además a factores externos al estudiante (Díaz, 2008). Células sociales como la familia transmiten motivaciones, expectativas y demandas hacia los estudiantes, así como las relaciones que mantiene en sus círculos sociales: amigos, pareja, compañeros de trabajo, etc., son aspectos que fomentan ciertas expectativas tanto para su círculo social como para el estudiante, las cuales al mostrarse poco alcanzables, motivan su deserción.

En cuanto al modelo económico que explica la deserción, Díaz (2008) señala dos tipos. El primero es de costo-beneficio, el cual explica que, si el estudiante percibe mayores beneficios sociales y económicos a largo plazo por estudiar, en lugar de mantener un trabajo, entonces continúa con su formación en la educación superior.

Un estudiante que considera que su formación académica es propiamente una inversión y que a mediano plazo podrá cobrar dividendos de ella, se mantiene motivado para el seguimiento y la conclusión de los estudios; sin embargo, si considera que estudiar es una actividad que no agrega valor a su persona, tiene una predisposición hacia el abandono de los estudios, por no percibirlos como significativos para su vida.

El segundo tipo de modelo económico es la focalización del subsidio, mediante el cual se sostiene que el apoyo financiero al estudiante con necesidades económicas apremiantes le permite seguir adelante con sus estudios (Díaz, 2008). Por ello, gracias a apoyos como las becas, se promueve que las personas sigan estudiando y que el factor econó-

mico sea menos preocupante para los estudiantes, de tal forma que puedan concentrarse en sus actividades académicas.

El modelo organizacional explica la deserción y se fundamenta en que es causada por los servicios que reciben los estudiantes por parte de la institución educativa (Himmel, 2002). El estudiante valora la asertividad que tiene el docente para apoyarlo en la construcción y la apropiación del conocimiento; así también, aprecia el sentido de pertinencia con sus compañeros. Entonces, si el estudiante relaciona el aprendizaje con su vida diaria y además este le brinda expectativas para mejorar su calidad, se crean lazos motivacionales para fomentar su permanencia en el estudio.

El modelo de interacción abarca la relación que existe entre el estudiante y la institución. Tinto (1975) relaciona este aspecto con la integración del estudiante sobre la base de las experiencias sociales y académicas que se presentan durante su etapa escolar. Si los costos personales son valorados por parte del estudiante como menores en relación con los beneficios de la formación en el nivel superior, permanecerá en sus estudios; sin embargo, si percibe otras actividades más redituables que el estudio, desertará. Así se establece que la deserción se presenta por factores académicos, psicosociales, ambientales y de socialización.

En la educación a distancia, la deserción es un efecto multifactorial, que involucra aspectos como el conocimiento del uso de las TIC, el modelo de formación académica previa por parte del estudiante, la familia y grupos sociales de este, así como sus actividades laborales en caso de tenerlas y su habilidad para interactuar a distancia con personas.

La educación a distancia implica la interacción con el personal administrativo, los profesores y los compañeros por parte del estudiante, además de relacionarse con los recursos en línea que se tienen en el curso, por lo cual, si se desea evitar la deserción, se deben integrar estos elementos para que sean significativos y, como contexto, faciliten el aprendizaje del estudiante.

4. Diseño metodológico

La metodología que se utilizó en este proyecto de investigación es de tipo cuantitativo-cualitativo. La ejecución se llevó a cabo de forma secuencial en dos fases (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006), con la intención de conocer las características de los desertores y los factores que predominan en esa decisión, ya que al identificar también la perspectiva del desertor se contó con información enriquecida bajo la experiencia del sujeto.

En la figura 6 se muestra el diseño metodológico utilizado, el cual corresponde a un estudio mixto; se desarrolló en categoría de estatus dominante secuencial (CUAN → Cual), donde se tuvieron dos fases. La flecha indica que la fase uno es una investigación de tipo cuantitativa, y posteriormente se llevó a cabo la fase dos, de tipo cualitativa; la letra mayúscula señala que el enfoque que tuvo prioridad en esta investigación fue de tipo cuantitativo (Pereira, 2011).

Figura 6. Diseño metodológico.
Fuente. Elaboración propia.

El método descriptivo permitió especificar las propiedades de las personas y grupos en estudio, de manera que se midió y posteriormente se evaluó las características de los sujetos que desertaron en la UNADM,

para brindar un acercamiento al fenómeno de la deserción (Hernández *et al*., 2006). El desarrollo del método descriptivo para esta investigación se llevó a cabo bajo un estudio de tipo transversal, debido a que se analizó la deserción en un periodo específico (2012-2015), el que se conoce como punto de corte (García, 2004).

Para la parte cualitativa se consideró la perspectiva fenomenológica de tipo interpretativa, que no considera generalidades de los individuos ni de la institución en estudio, sino busca obtener significados que los individuos muestran de su experiencia (Marí, Bo, y Climent, 2010).

Al utilizar el método fenomenológico se buscó la riqueza, profundidad y calidad de la información, al contrario de la parte cuantitativa, que se enfocó en la cantidad y la estandarización, el objetivo se trazó para analizar el significado del grupo social en estudio; es decir, los desertores del primer ciclo escolar que iniciaron sus estudios entre los años 2012 y 2015 en la licenciatura en Gestión y Administración de PYMES, y reconocer la diversidad de explicaciones del fenómeno sin que necesariamente se excluya una aproximación con otra.

Para esta investigación se utiliza el muestreo no probabilístico de conveniencia, debido a la facilidad de accesibilidad a sujetos desertores del primer ciclo escolar que iniciaron sus estudios entre los años 2012 y 2015, tanto para la parte cuantitativa como para la parte cualitativa.

5. Recolección y análisis de datos

La recolección de datos para la investigación cuantitativa se realizó por medio de un cuestionario que se elaboró vía formulario de Google; las respuestas se concentraron automáticamente en una hoja Excel. El cuestionario contó con dos secciones, cada una con seis preguntas; la primera consistió en la recolección de datos demográficos como edad, sexo, estado de residencia, estado civil, año de ingreso a la UNADM y estatus actual, con la intención de conocer las características demo-

gráficas y académicas de los desertores y así dar respuesta a una de las preguntas que guían esta investigación.

La segunda sección se enfocó en la identificación de los factores por los cuales abandonó sus estudios cada desertor; cada pregunta estuvo relacionada con un modelo para el análisis de la deserción estudiantil. Estos modelos se utilizaron para guiar la investigación.

Tabla 1

Relación de desertores que participaron en la investigación cuantitativa

Periodo	Matrícula de ingreso	Desertores	Desertores que contestaron el cuestionario	% de deserción	% de desertores que respondieron el cuestionario
2012	5029	3278	537	65.18%	16.38%
2013	4532	2855	524	63.00%	18.35%
2014	4912	3330	454	67.79%	13.63%
2015	4960	3213	93	64.78%	2.89%
Total	**19433**	**12676**	**1608**	**65.23%**	**12.69%**

Fuente. Elaboración propia con datos de la base de datos de la UNADM proporcionados por el departamento de Dirección Académica e Investigación y resultados obtenidos del cuestionario aplicado.

Como se muestra en la tabla 1, el cuestionario obtuvo respuesta de 1,608 de 12,676 desertores que iniciaron sus estudios entre los años 2012 y 2015, lo que corresponde al 12.69% del total; aunque se tuvo un mayor número de desertores del año 2012 que contestaron el cuestionario, el año 2013 correspondió a la mayor proporción de respuesta, con el 18.35% del total de los desertores de ese año.

Por su parte, la investigación cualitativa se llevó a cabo con desertores que contestaron el cuestionario y aceptaron por ese medio participar en la entrevista, la cual se llevó a cabo vía Skype, Hangout o Facebook, utilizando el medio que más se le facilitó a cada uno de los desertores; la entrevista se realizó en un promedio de veinte minutos, y fue grabada con previa autorización de la persona entrevistada. Las

entrevistas se enfocaron en identificar las razones por las cuales desertó el sujeto y qué factores contribuyeron a la decisión de desertar; las características de los desertores entrevistados se muestran en la tabla 2.

Tabla 2
Características de los desertores que participaron en las entrevistas

Sujeto	Edad	Sexo	Estado en que radica	Estado civil	Año de ingreso	Ciclo escolar
Sujeto 1 (S1)	33 años	Masculino	Estado de México	Casado	2012	Cuatrimestral
Sujeto 2 (S2)	43 años	Femenino	Ciudad de México	Casada	2015	Semestral
Sujeto 3 (S3)	32 años	Femenino	Yucatán	Soltera (Madre soltera)	2012	Cuatrimestral
Sujeto 4 (S4)	44 años	Femenino	Estado de Nuevo León	Casada	2012	Cuatrimestral
Sujeto 5 (S5)	31 años	Femenino	Estado de México	Casada	2014	Semestral
Sujeto 6 (S6)	41 años	Masculino	Estado de México	Casado	2013	Semestral

Fuente. Elaboración propia.

5.1 Características demográficas de los desertores

Los datos obtenidos del cuestionario arrojaron entre las características demográficas que el 64% de los desertores se concentró entre los 28 y los 46 años; en cuanto al sexo, la mayor proporción son mujeres (55%), independientemente del año en que ingresaron.

La mayor parte de los desertores que contestaron el cuestionario residió en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México (20.27%), seguidos por los del estado de México (18.96%), con 326 y 305 desertores respectivamente, por lo que solo en estos dos estados se concentró el 39.23% de los sujetos; sin embargo, existieron desertores de los 32 estados de la república. Por otra parte, la mayor proporción de desertores que

conformaron la muestra se encontraba en estado civil de casados con el 62.25%, en comparación con el 37.75% de solteros.

5.2 Características académicas de los desertores

La figura 7 muestra la respuesta de los desertores que contestaron el cuestionario en relación con el trámite realizado por ellos, en lo que se percibió que la mayor proporción de desertores solo abandonó sus estudios y no hizo trámite alguno ante la universidad; estos concentraron el 84.08% de la muestra, mientras que, según lo informado por los desertores, el 7.21% y el 3.86% de ellos realizó su baja temporal o definitiva, respectivamente.

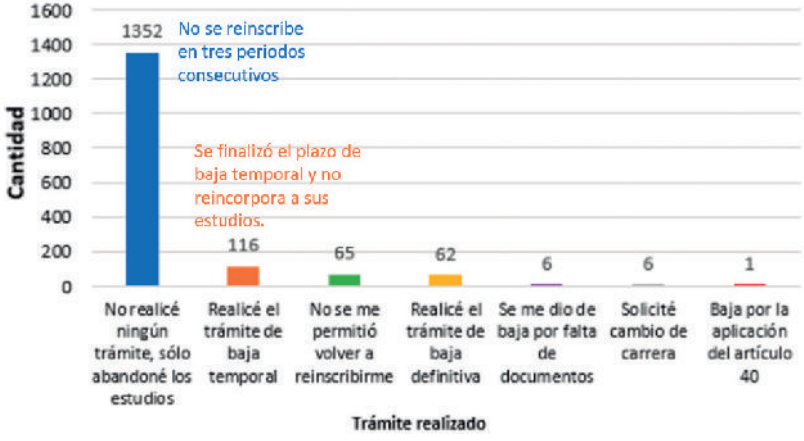


Figura 7. Trámite realizado por el desertor cuando abandonó sus estudios.
Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado.

Un dato que resaltó en las respuestas de esta pregunta fue que 65 desertores, es decir, el 4.04%, indicaron que no fue su decisión desertar, sino que la plataforma no les permitió volver a inscribirse, porque no les enviaron el correo de inscripción para el siguiente ciclo escolar, o simplemente porque la contraseña que les habían dado no fue la correcta.

En este sentido, el motivo de la deserción se relacionó con el modelo organizacional y el modelo de interacción; el primero debido

a que se presentó un error administrativo por parte de la universidad para las reinscripciones de estudiantes, y el segundo por el nulo seguimiento realizado a los estudiantes que tuvieron este inconveniente.

Por su parte, en los 62 desertores que decidieron tramitar su baja definitiva (y por reglamento una vez que piden este tipo de baja no podrán ingresar nuevamente a estudiar en la misma licenciatura en la UNADM), el motivo de deserción se relacionó con la teoría de conductas de logros, en la que el estudiante toma la decisión de abandonar sus estudios independientemente de su razón, que pudo ser por aspectos propios del individuo o factores externos que lo alentaron a tomar dicha decisión.

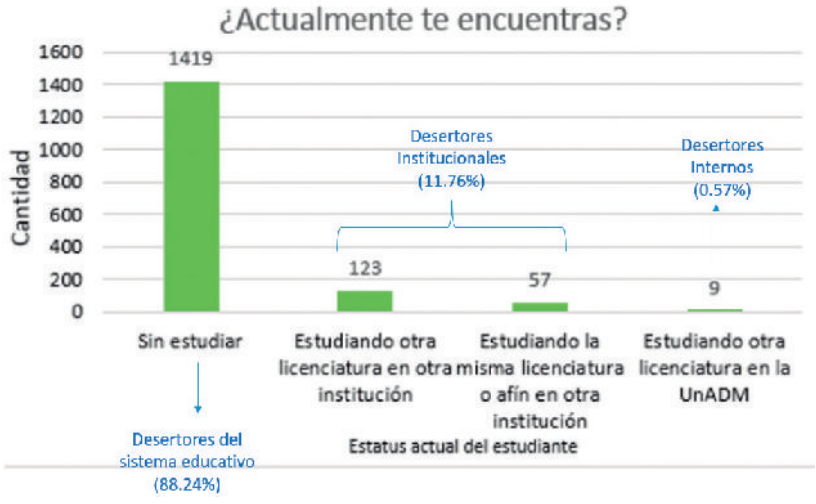


Figura 8. Actividad educativa que realiza actualmente el desertor.
Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado.

En la figura 8 se muestra la actividad educativa que realizan los desertores al momento de la aplicación del cuestionario. Los datos muestran que la mayoría de los desertores mencionó que no estudia (88.24%), por lo que, según la categorización que proponen Vásquez, *et al.* (2003),

hasta ese momento son desertores del sistema educativo, ya que no han decidido continuar los estudios de nivel superior.

Mientras, del 11.76% de los desertores que sigue inmerso en el sistema educativo de nivel superior, 123 desertores (11.19%) se contabilizaron en una deserción de tipo institucional, ya que continúan estudiando, pero en otra institución que imparte educación superior; el 7.65% estudia otra carrera, mientras que el 3.54% estudia la misma carrera. Solo el 0.56% tuvo una deserción interna, debido a que continúan en la UNADM pero estudiando otra carrera.

5.3 Factores que contribuyeron a la deserción

Las preguntas que conformaron la segunda parte del cuestionario permitieron identificar los factores que influyeron en la decisión de abandonar los estudios de la licenciatura en Gestión y Administración de PYMES en la UNADM, los cuales se clasificaron en cinco factores en relación con los cinco modelos para el análisis de la deserción que se mostraron en la fundamentación teórica y que brindan soporte a esta investigación; estos fueron los de tipo psicológico, sociológico, económicos, organizacional y de interacción.

La figura 9 muestra la concentración de respuestas de los 1,608 desertores que realizaron el cuestionario; se observa que las razones predominantes fueron: Dio prioridad al trabajo (52.48%), Dificultad para estudiar a distancia (43.65%), Problemas familiares (38.24%), e Imprevistos económicos familiares (33.02%).

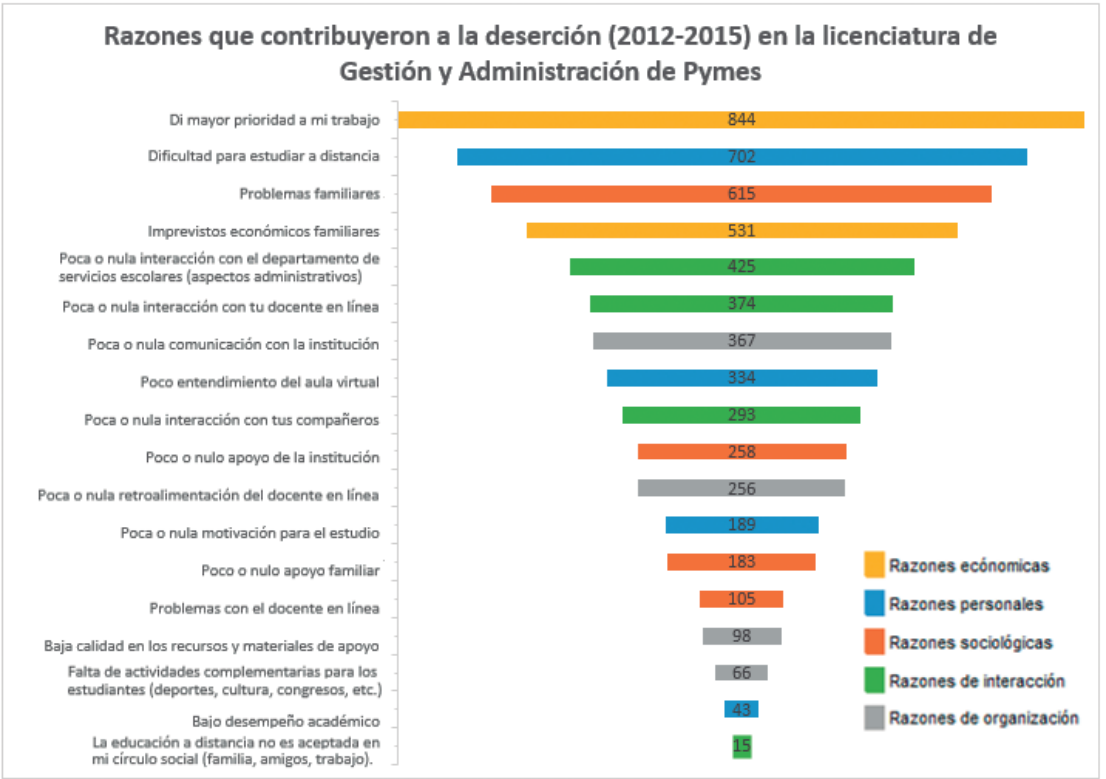


Figura 9. Razones que contribuyeron a la deserción (2012-2015) en la licenciatura en Gestión y Administración de PYMES.
Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado. La gráfica muestra la concentración de respuestas de las razones de deserción basada en los cinco modelos de análisis de deserción tomados como referencia en esta investigación.

Esta información refleja que los factores económicos tienen un mayor peso para decidir abandonar los estudios. Esto se corrobora con la información obtenida de las entrevistas, ya que, aunque al iniciar sus estudios de educación superior el desertor conocía el tiempo que la UNADM sugiere para dedicar a su preparación académica, no dejó de ser la razón laboral uno de los factores que influyeron en la deserción de los sujetos entrevistados, debido a una mayor carga de actividades.

"... mi trabajo fue muy demandante y ya no me daba abasto en cuanto a tiempo para poder hacer mis actividades, mis tareas, entregar a la plataforma, etcétera" (S5). Esta desertora indicó que esta situación fue la que definió el abandono de sus estudios; de igual forma, refirió que en ese momento su prioridad se inclinó hacia el incrementó de su solvencia económica, debido a sus gastos.

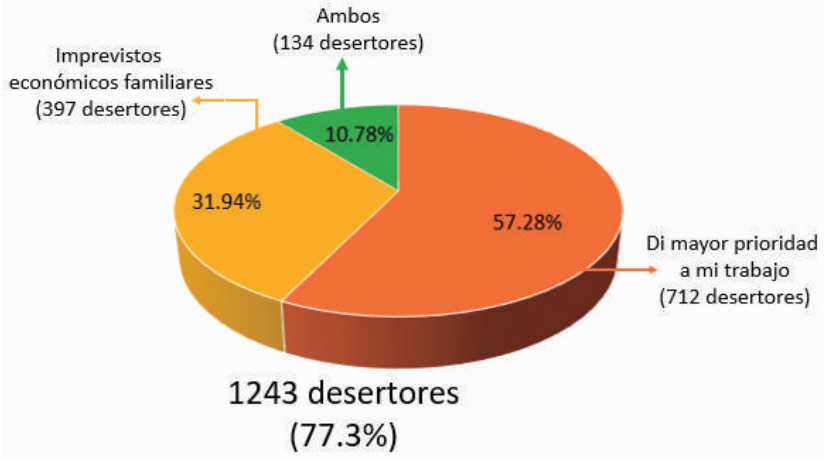


Figura 10. Factores económicos que contribuyeron para que el desertor decidiera abandonar sus estudios.
Fuente. Elaboración propia con datos obtenidos del cuestionario aplicado. La gráfica muestra la respuesta de 1,243 desertores (77.3% del total de la muestra) que eligieron uno o ambos factores económicos.

Las situaciones que vivieron los desertores fueron diferentes a las que se plantearon en un principio; estudiar en la modalidad a distancia implicó, además de tiempo, requerimientos tecnológicos, los cuales el

desertor debió prever, como lo es conexión a Internet y equipo de cómputo, de preferencia propios o, en su defecto, que tuviera fácil acceso a ellos, como pudiera ser un establecimiento que brindara este servicio, de tal forma que necesitaron recursos económicos para cubrir el pago de estas necesidades. "... Desafortunadamente no pude seguir porque necesitaba una computadora y la que tenía se me descompuso, y en ese momento estaba pasando una etapa económica un poco difícil..." (S2).

Respecto de la dificultad para estudiar a distancia, la segunda razón que arrojó como resultado el cuestionario, y el poco entendimiento del aula, los entrevistados expresaron: "... se me hizo muy poco amigable que se utilizara el Moodle, eso fue lo que en un momento me desalentó" (S1), "... era la primera vez que tenía un acercamiento con una plataforma virtual, así que la interacción se me hizo un tanto compleja" (S6), "... yo no tuve respuesta de soporte técnico ni tampoco apoyo de un maestro, mi problema principal fue la interacción con la plataforma" (S4).

La tercera razón que eligieron los desertores en el cuestionario se relaciona con los problemas familiares; se confirmó esta situación en las entrevistas donde equilibrar sus tiempos y funciones: estudiante, padre o madre, trabajador, influyó en la decisión.

Los desertores entrevistados son personas que formaron una familia, y estuvieron dentro del 62.25% de desertores que fueron sujetos de esta investigación y que en su mayoría se encontraban en estatus de casados al momento de la aplicación del cuestionario, si bien decidieron estudiar cuando ya se encontraban trabajando, pues consideraron que el tiempo libre que tenían era suficiente para cumplir con sus actividades escolares; la realidad de estos desertores no fue así.

> ...yo no me imaginé que me iba a requerir tanto tiempo (...) ingresar de dos a cuatro horas diarias y a veces se requiere más tiempo porque hay que leer bastante para poder mantener el ritmo. A veces una materia es demandante, tener cuatro materias es mucho (...) mucho más demandante, y es ahí cuando no di el ancho (S6).

> ...sí, estaba muy emocionada, pero hubo un momento en el que tuve que realizar una balanza y me incliné por el lado de la familia (S3).

También se obtuvo la respuesta de 470 desertores (29.23%) que eligieron una sola razón, o en su defecto, manifestaron la razón principal de la deserción en la pregunta abierta del cuestionario, de ellos, el 23.19% indicó que dio prioridad a su trabajo, reiterando la respuesta de los 1,608 desertores, en que se identificó que el factor económico es el que en mayor medida contribuyó para decidir abandonar los estudios.

La segunda razón principal de la deserción que expresaron los desertores fue la falta de tiempo para dedicarles a sus estudios, con el 19.79% que tiene relación con el modelo de análisis psicológico en el que la persona influenciada por su entorno toma por voluntad propia la decisión de desertar, contrario a la tercera razón, que consistió en que no se les permitió reinscribirse, con el 13.4%, la cual surge por un factor que comprende el modelo organizacional, en el que la universidad, por un manejo administrativo inadecuado, no permitió la continuación de los estudios de una cantidad de estudiantes hasta ahora desconocida; sin embargo, dada la muestra representativa tomada en esta investigación, no es nada despreciable.

En la figura 11 se muestran los múltiples factores que en esta investigación fueron los que contribuyeron para que el desertor decidiera abandonar sus estudios; así también, los factores en la figura se relacionan con las teorías y los modelos de análisis de la deserción que sustentaron el comportamiento del individuo. Los factores socioeconómicos fueron los predominantes, seguidos de los factores individuales, académicos y, en último lugar, de tipo institucional.

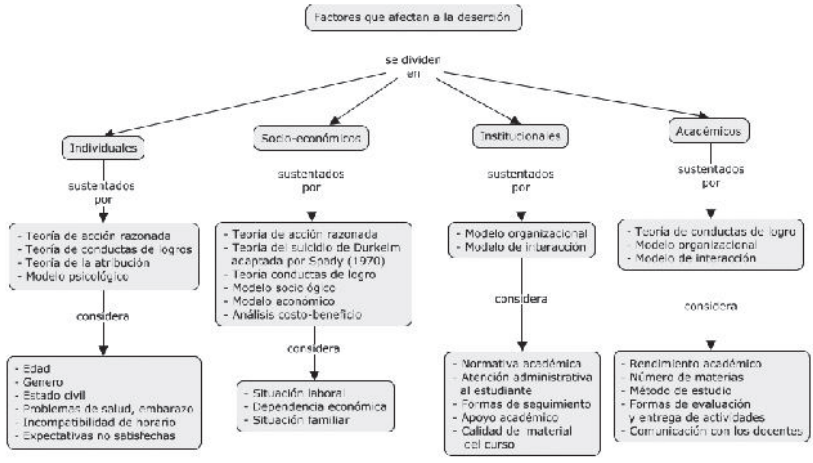


Figura 11. Factores que afectan la deserción.
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, no solo los entrevistados manifestaron el deseo de continuar sus estudios en la UNADM, también en el cuestionario 123 desertores que corresponden al 7.6% del total de la muestra mencionaron su decisión en relación con continuar sus estudios, de los cuales 99 quieren volver a reinscribirse, 23 buscan reinscribirse pero en otra carrera de la UNADM, dos manifestaron que intentaron retomar sus estudios pero sin éxito, y solo uno indicó que desea darse de baja definitiva.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten abonar al análisis del fenómeno de la deserción escolar, el cual es un problema que se presenta en cualquier nivel educativo, en cualquier tipo de institución, sea esta pública o privada, y afecta no solo al estudiante y a la institución educativa sino también a toda la sociedad.

En este sentido, esta investigación se vuelve un parteaguas en el tema de la deserción escolar en México en esta modalidad, no solo porque no existen estudios previos sobre deserción en la carrera de

Gestión y Administración de PYMES en esta institución, sino también porque es el primer estudio sobre esta problemática que se realiza en la UNADM, la institución pública de educación superior de mayor presencia en el país, y además es de las primeras investigaciones sobre el tema que se realizan en una institución que ofrece únicamente educación en la modalidad a distancia.

Esta investigación es el primer acercamiento a la realidad que presenta la UNADM con respecto al fenómeno de la deserción, de ahí que se haya realizado una investigación exploratoria con datos de la universidad, para identificar que se tuvo registro de 12,676 desertores de un total de 19,433 estudiantes que ingresaron durante los primeros cuatro años (2012-2015) de operar como universidad y organismo desconcentrado del gobierno federal, es decir, una deserción del 65.22%.

Los factores antes mencionados permiten comprender el fenómeno de la deserción en la licenciatura en Administración y Gestión de PYMES, y a su vez identificar que, aunque las razones son multifactoriales; es decir, pueden ser de tipo psicológico, sociológico, económico, de interacción y de organización. La realidad es que las razones de tipo económicas son de mayor impacto en la decisión de abandonar los estudios.

El desertor busca mantener su estabilidad económica, que percibe como su obligación, dado que tiene la responsabilidad de sostener a su familia; esto se corrobora si se considera que el 62.25% es casado. Para mantener o aumentar la estabilidad económica, el desertor brinda prioridad a su trabajo, lo que le permite subsanar los imprevistos familiares mediante la obtención de un mayor ingreso. De igual forma también lo hace cuando aumenta su carga de trabajo, así que el desertor prefiere no perder su empleo a continuar estudiando, por lo que decide abandonar los estudios.

También diversificar el tiempo se volvió complicado para el desertor, ya que debió dividir su tiempo entre la familia, el trabajo y la carrera universitaria, por lo que esta es una razón determinante para

abandonar los estudios de educación superior, ya que estos tienen menor grado de importancia para el sujeto.

Aunque el tiempo se relaciona con los factores socioeconómicos, también lo hace para los factores individuales, ya que, para estudiar los temas de sus cursos, así como para cumplir con la entrega de actividades, necesitan un mayor tiempo de lo que el desertor había considerado dedicar; además algunos desertores eligieron tomar la carga completa del semestre, lo cual les demandó mayor tiempo y, posteriormente, incumplimiento con sus compromisos académicos.

Por su parte, los factores académicos permitieron identificar que las razones que predominaron para que el desertor se desmotivará para seguir su educación en la UNADM fue el poco conocimiento del modelo educativo, esto en relación con el aula virtual y los recursos que tiene el estudiante para su educación, lo cual se conjugan en un espacio dentro de una plataforma educativa, que para la mayoría de los desertores fue un poco difícil de utilizar, no solo por los accesos y distribución de los contenidos y actividades, sino también por el desconocimiento de las tareas evaluables y la forma de trabajo en recursos como foros o wikis, estos aspectos fueron los que en su mayoría llevaron al desertor a reprobar o no continuar con el curso dejándolo a la mitad.

En cuanto a los factores institucionales, el que más llamó la atención fue que al 13.4% de los desertores no le enviaron su correcta contraseña para el acceso a la plataforma o, en su defecto, no le enviaron el enlace para reinscribirse, y el seguimiento a esta problemática por parte de la universidad fue poco o nulo. Ello se suma a aspectos como la saturación del acceso a la plataforma educativa en horarios de mayor demanda; es decir, cuando un mayor número de estudiantes ingresa para realizar actividades, descargar archivos o estudiar contenidos temáticos.

De esta forma se concluyó que la deserción es una problemática multifactorial, y esta investigación es un primer acercamiento para comprender los factores que intervienen en la decisión de abandonar los estudios de educación superior, ya que, aunque sí existe deser-

ción de tipo institucional o de tipo interna, las cuales no implican el abandono permanente de los estudios de nivel superior, la mayoría de los sujetos fueron desertores del sistema educativo en este nivel. Además, las razones predominantes en este estudio que expresan los desertores se relacionan con el factor tiempo, que a su vez se relaciona con aspectos socioeconómicos e individuales.

Bibliografía

Andrade, G. (2011), "La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI", *Reencuentro 2011*, (62), México DF Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, pp. 20-29.

Cervantes, F. (2013), "Inclusión social digital en México, educación superior", trabajo presentado en el II Encuentro de Universidades Inclusivas Virtual Educa: Convergencia de modalidades educativas para la inclusión social, Chimbote, Perú. Disponible en: http://video.uladech.edu.pe/watch_video.php?v=247U947X15YU#.

Díaz, C. (2008), "Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria Chilena", *Estudios Pedagógicos*, XXXIV (2), pp. 65-86.

Diario Oficial de la Federación (2012), *Decreto que crea la Universidad Abierta y a Distancia de* México, 19 de enero. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5230365yfecha=19/01/2012.

García, J. (2004), *Estudios descriptivos*, Nuere investigación núm. 7. Disponible en: http://webpersonal.uma.es/~jmpaez/websci/BLOQUEIII/DocbIII/Estudios%20descriptivos.pdf.

Hernández, S.; Fernández, C. y L. Baptista (2006), *Metodología de la investigación*, cap. 17, *Los métodos mixtos*, 4ª ed., México, McGraw-Hill Interamericana, pp. 544-601.

Himmel, E. (2002), *Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior*, Calidad de la Educación, pp. 91-107.

Marí, R.; Bo, R. y C. Climent (2010), "Propuesta de análisis fenomenológico de los datos obtenidos en la entrevista, *Revista de Ciéncies de l'Educació*.

Disponible en: http://www.publicacionsurv.cat/ojs/revistes/index.php/ute/article/view/643/622.

Montes, Almonacid; Gómez, Zuluaga y Tamayo (2010), *Análisis de la deserción estudiantil en los programa de pregrado de la universidad* EFIT, Medellín, Serie Cuadernos de Investigación.

Ocaña, M. y J. Martínez (2010), *Programa de educación superior abierta y a distancia. Universidad Abierta y a Distancia de México - Educación superior abierta y a distancia-*SEP*, modelo tecnológico*. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/921/1/images/elmodeloedsupabdistancia.pdf.

OCDE (2017), *Panorama de la Educación 2017*, OCDE. Disponible en: http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2017CN-Mexico-Spanish.pdf.

Pereira, Z. (2011), "Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta", *Revista Electrónica Educare*. Disponible en: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/867/793.

Pérez, M. (2012), *Capítulo 2. Actores en la educación a distancia*, Encuentro Internacional de Educación a Distancia Veinte Años de Innovación en Colaboración, México, UdeG virtual.

Saínz, M. (2006), *Aspectos psicosociales de las diferencias de género en actitudes hacia las nuevas tecnologías en adolescentes*, tesis, UNED, España. Disponible en: http://www.injuve.es/sites/default/files/capitulo%201_0.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2013), *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, Programa Sectorial de Educación 2013-2018, México DF. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_*WEB*.pdf.

——— (2017), *Diagnóstico. E010 Servicios de Educación Superior y Posgrado*. Disponible en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/314717/E010_Servicios_de_Educacio_n_y_posgrado_-_Diagno_stico_2017.pdf.

Tinto, V. (1975), "Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research", *Journal of Higher Education*, núm. 45, pp. 89-125.

Universidad Abierta y a Distancia de México (2015), *Reglamento escolar de la Universidad Abierta y a Distancia de México*, UNADM. Disponible en: http://

www.unadmexico.mx/portal/images/descargables/ReglamentoEscolarDiciembre2015.pdf.
Valencia, R. (2013), *White Paper E-learning en México. Cinvestav*. Disponible en: http://whitepaper.cinvestav.mx/Portals/whitepaper/SiteDocs/WP_2013_pres2.pdf.
Vásquez, Castaño, Gallón y Gómez (2003), *Determinantes de la deserción estudiantil en la Universidad de Antioquia*, Universidad de Antioquia, Medellín, Centro de Investigaciones Económicas, CIE.
Villanueva, O. (2015), *Licenciaturas*. Disponible en: http://www.unadmexico.mx/portal/index.php/licenciaturas.

La incidencia de las modalidades del acompañamiento del profesor en el fracaso académico en los cursos de cálculo en la Universidad de Monterrey. Visión desde los actores

Beatriz Isabel Gómez García[1]

Resumen

Para entender el fenómeno del fracaso académico en los cursos de cálculo en la Universidad de Monterrey y su relación con el acompañamiento del profesor, a través de un estudio de caso utilizando observaciones cualitativas, grupos de enfoque y entrevistas en profundidad, se identificaron las diferentes modalidades del acompañamiento del profesor que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes de estos cursos. Desde la perspectiva teórica de un enfoque constructivista, el estudiante va construyendo su propio conocimiento en la interacción con el medio ambiente, con el profesor, con sus compañeros y con el contenido. Este enfoque constructivista abarca la visión sociocultural de Vigotsky, la psicopedagogía de la enseñanza de las matemáticas, el modelo para el diseño de ambientes de aprendizaje constructivista y la perspectiva interaccionista de las relaciones interactivas en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

1 Egresada del doctorado en Educación de la Universidad Marista de Guadalajara y profesora asociada del Departamento de Educación de la Universidad de Monterrey. Dirección electrónica: beatriz.gomez@udem.edu.

Como conclusión de este estudio se puede afirmar que las modalidades de acompañamiento del profesor toman tres vertientes, que son *componentes pedagógicos, disponibilidad* y *comunicación dentro y fuera del salón de clase y acercamiento y disposición para propiciar la empatía con los estudiantes.* Esta situación hace que en ocasiones los alumnos estén esperando ciertos comportamientos de los maestros que nunca van a pasar, debido a que los profesores no son conscientes de eso que los estudiantes esperan de ellos, y a que la falta de comunicación o interés por entenderse mutuamente provoca distanciamientos y a veces desconfianza entre los involucrados, lo que tiene como consecuencia poca comprensión de los maestros respecto de los comportamientos de los alumnos, y en estos últimos no responder académicamente lo que se espera de ellos. En pocas palabras, se puede afirmar que efectivamente las diferentes modalidades de acompañamiento del profesor tienen mucha incidencia en el fracaso académico de los estudiantes.

Palabras clave: acompañamiento del profesor, fracaso académico, componentes pedagógicos, comunicación interactiva, empatía

Introducción

El fracaso académico es uno de los temas sobre los que se ha realizado gran cantidad de investigación en educación. Esta preocupación no extraña por los bajos índices de rendimiento eficaz que condiciona el abandono de los estudiantes del sistema educativo.

Según el Centro Mexicano para la Filantropía, A. C., y sobre la base de informes de la SEP de 2011 con referentes a la educación superior, la matrícula escolarizada para el ciclo escolar 2011–2012 fue equivalente al 29.4% de la población entre diecinueve y veintitrés años de edad. Esto quiere decir que el sistema educativo mexicano solamente cuenta con el 30% de los jóvenes que deberían estar inscritos en educación superior (CEMEFI, s/f).

Hoy en día las universidades tienen como principal reto el éxito académico de los estudiantes y, por consecuencia, su retención, con independencia de la carrera profesional que estén cursando. En espe-

cífico, en este proyecto de investigación la problemática se sitúa en el área de la enseñanza de cálculo, ya que, citando a Cuevas (en Universia, 2010), el 80% de los estudiantes en universidades públicas y privadas reprueba materias relacionadas con las ciencias exactas. Sobre todo los cursos relacionados con la materia de cálculo, ya que tradicionalmente estos tienen un 70% de reprobación, incluyendo las universidades mexicanas, sobre todo en las carreras de ingeniería (Steen, 1987; Cuevas, 1996; Baker *et al*., 2001, citado en Cuevas y Pluvinage, 2009).

El mismo Cuevas (citado en Universia, 2010) señala que México se encuentra por debajo de países africanos en cuanto a la calidad en enseñanza del cálculo, por lo que propone un esquema de capacitación de los docentes y una mejora de los programas educativos. Indica que es necesario tener un sistema de actualización de maestros constante que considere descubrir los problemas alrededor del cálculo, usar la tecnología para mediar la enseñanza de manera más eficiente y recrear un ambiente de reflexión e investigación en las ciencias exactas. Además, afirma que los maestros son parte de este déficit que existe en las materias de cálculo, puesto que se necesita investigación, reflexiones de la propia matemática y un mejor entendimiento, y eso se da en la universidad (Cuevas, 2010, citado en Universia, 2010).

El interés de esta investigación va dirigido a revisar qué elementos del proceso enseñanza-aprendizaje son los que tienen mayor influencia en el fenómeno del fracaso académico, sobre todo en los cursos de cálculo, ya que se ha encontrado que dentro de esta problemática se encuentran, entre otros:

1. Diferencias en la conceptualización de enseñanza–aprendizaje de las matemáticas, tanto de los maestros como de los alumnos.
2. Diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, que a su vez incluye la modelación y el uso de tecnologías.
3. Sistemas de evaluación en matemáticas.
4. Formación integral a partir de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas (Herrera *et al.*, 2012).

Como se puede identificar, entre los elementos que, según Herrera *et al*., son parte de la problemática del fracaso escolar, están los que se refieren a asuntos relacionados con los alumnos, los maestros y el sistema en sí, que van desde concepciones, interpretaciones, aplicación y evaluación del proceso de enseñanza–aprendizaje, hasta las interrelaciones y el seguimiento que se le da al alumno como parte de su formación integral.

Estos elementos son componentes que sirven de plataforma para identificar las modalidades de acompañamiento del profesor, variable de trabajo en este proyecto de investigación, y su incidencia en el fracaso académico de los estudiantes.

Se conciben como fracaso académico aquellas situaciones donde se presenta reprobación y bajo rendimiento académico de los estudiantes. La reprobación sucede cuando los alumnos no alcanzan el mínimo que se esperaría que cumplan, en este caso es un 70 sobre 100, y el bajo rendimiento es cuando su calificación está cerca del 80 o debajo del esa cifra.

Las conceptualizaciones del fracaso académico se puede relacionar con diversos aspectos: la dimensión personal de los estudiantes, en la que se encuentran los conocimientos previos, los hábitos de estudio, el interés por la materia, entre otros (Marchesi y Pérez, 2003; Izar, Ynunza y López, 2011; Portellana, 1989, citada en Lozada y Yauhar, 2005; Latiesa, 1986, citado en Marín, 2000). Factores de corte institucional, como tamaño del grupo, contenidos de la materia, tiempos de clase, sistemas de evaluación, entre otros (Marchesi y Pérez, 2003; Zúñiga, 2011; Biggs, 2002; Izar, Ynunza y López, 2011), y aquellos correspondientes al profesor; por ejemplo, su didáctica, su comunicación y disponibilidad y la empatía con los estudiantes (Marchesi y Pérez, 2003; Zúñiga, 2011; Terrail, 2003, en Zúñiga, 2011; Izar, Izar, Ynunza y López, 2011; Biggs, 2002).

Actualmente, en el caso que compete a esta investigación, que es la Universidad de Monterrey, se tienen datos de que en promedio

semestral un 35% de los estudiantes reprueba los cursos de cálculo (UDEM, 2012).

Desde 2007 el Departamento de Física y Matemáticas de la Universidad de Monterrey se ha preocupado por los altos índices de reprobación y bajo rendimiento académico en los cursos de Precálculo, Cálculo Diferencial y Cálculo Diferencial e Integral de sus estudiantes. En cifras del Departamento de Física y Matemáticas se establece que los cursos de Precálculo, Cálculo Diferencial y Cálculo Diferencial e Integral en los últimos semestres han tenido el comportamiento de reprobación y aprovechamiento académico que se muestra en la tabla 1.

	2010				2011				2012	
	Primavera		Otoño		Primavera		Otoño		Primavera	
	Reprobación	Promedio Académico	Reprobación	Promedio Académico	Reprobación	Promedio Académico	Reprobación	Promedio Académico	Reprobación	Promedio Académico
Precálculo	41%	62.5	36%	66.9	29%	65.7	33%	68	35%	63.2
Cálculo Diferencial	46%	62.5	30%	66.8	50%	64.8	19%	77.8	38%	68.2
Cálculo Diferencial e Integral	30%	73.4	31%	64.2	31%	65.7	24%	72.4	17%	75.3

Fuente: Departamento de Física y Matemáticas de la Universidad de Monterrey.

Las cifras de la tabla 1 muestran variación en el porcentaje de reprobación entre los semestres y un rendimiento académico de todos los cursos en un nivel muy bajo, ya que en promedio no alcanzan ni la calificación aprobatoria, que es de 70.

Por otro lado, las estrategias aplicadas hasta el momento en este tipo de materias, como cursos remediales, uso de tecnología, programas de asesorías, libros de texto, entre otras, no han sido suficientes para elevar los niveles de aprobación y de aprovechamiento académico en ellas; y considerando que uno de los puntos importantes para elevar la calidad de la enseñanza del cálculo es la intervención del maestro, se pretende identificar la incidencia de las diferentes modalidades de acompañamiento del profesor que pueden influir en el fracaso académico de los estudiantes.

Por lo tanto, esta investigación tiene el propósito de identificar las modalidades del acompañamiento del profesor que influyen en el fracaso académico de los estudiantes en los cursos de cálculo. Tomado en cuenta este propósito, se definió como pregunta de investigación la siguiente: ¿De qué manera las formas que adopta el acompañamiento del profesor en los cursos de cálculo en la Universidad de Monterrey se encontraron asociadas con el fracaso académico de los estudiantes en los periodos de primavera y otoño de 2014?

Marco teórico

Para entender las diferentes modalidades del acompañamiento del profesor y cómo estas influyen en el fracaso académico en los cursos de cálculo hay que revisar las concepciones sobre acompañamiento, las perspectivas de la enseñanza–aprendizaje de las matemáticas y la importancia del docente en el proceso de enseñanza del cálculo.

Por lo que se refiere al acompañamiento, hay que destacar que su conceptualización ha tomado diferentes manifestaciones. Según Richelet (1709), acompañamiento es el estar junto a una cosa, es alguien que acompaña a otro. También se concibe como vigilancia, y Antoine Furetiere (1701) lo define como la atención, la diligencia, la aplicación del cuidado exacto que se tiene de alguna cosa (Velázquez, 2013).

Según Velázquez (2013), para que el acompañamiento que ofrecen los docentes sea efectivo, los profesores han de procurar cierta cercanía que les permita estar al pendiente de los procesos de aprendizaje. Asimismo, deben poner en práctica acciones que les permitan tener un seguimiento académico al alumno en un ambiente de escucha, servicio y empatía. Hay que hacer notar que el acompañamiento, en primera instancia, deberá conseguir un acercamiento con aquellos estudiantes que más dificultades puedan presentar, como bajas calificaciones, mostrar interés por ellos, brindarles asesoría académica, tiempo para resolver sus dudas y escuchar sus problemáticas para de

esta manera demostrarles su preocupación y que así logren el éxito académico que se espera de ellos.

Ahora bien, en el acompañamiento pedagógico se reconocen diferentes tareas que el maestro tiene que realizar para que los estudiantes se comprometan e involucren en su propio proceso de aprendizaje. Por un lado está la función de orientar que Mosley y otros (citados en Balzán, 2008) interpretan como el ayudar al individuo a analizar y entender completamente el problema que tiene, y entonces los sentimientos, emociones y actitudes pueden cambiar; orientar la capacidad de escuchar y el desarrollo de sus habilidades de atención, reflexión e indagación son esenciales para su formación profesional.

Por otro lado, desde la perspectiva de la psicopedagogía de la enseñanza de las matemáticas, se intenta explicar los elementos que conforman el proceso educativo, entendiendo este como el fenómeno de la enseñanza–aprendizaje. Se pretende dar a conocer la manera que tiene el aprendiz de procesar la información, de reconstruir el conocimiento, de la influencia del marco social, entre otros. Y este proceso de enseñanza–aprendizaje es analizado desde la tríada pedagógica contenido-alumno-profesor (Flores Ochoa, citado en López y Ursini, 2007). A partir de esta tríada se señalan las características que posee el profesor, así como los procesos cognitivos que desarrolla el alumno y la organización de los contenidos para facilitar el "aprendizaje significativo", como señala Ausubel (1976), desde una perspectiva cognoscitivista (López y Ursini, 2007).

A partir de esta perspectiva de la psicopedagogía de la enseñanza existen diferentes consideraciones; una de ellas es la que se centra en el contenido de lo que se enseña, debido a que en ocasiones no se cuestiona ni se pone en tela de juicio su pertinencia, si es realmente el adecuado o se enseña en forma gradual para la comprensión de los estudiantes, y esta perspectiva genera que lo que hace el alumno es reconstruir, aprender y asimilar la información que le es dada, sin permitirle ser parte de la creación y participación de un nuevo saber, lo

que provoca en los estudiantes el sentimiento de que en matemáticas ya está todo dicho y ellos no pueden proponer nada.

Según Moreno y Ríos (2006), todos los estilos de enseñanza de las matemáticas se enmarcan en dos concepciones que involucran estrategias didácticas distintas para potenciar el desarrollo del pensamiento del estudiante y darle las herramientas de análisis requeridas para el proceso de la matemática escolar. Una de ellas es la denominada concepción clásica, que ve a la matemática como un saber estructurado con escasa variabilidad y define al docente como un instructor que dirige su actividad a la exposición de conceptos ilustrados con ejemplos yendo de lo simple a lo complejo. La otra, que se titula la concepción moderna, es la que ve la enseñanza de la matemática como un saber hacer, y este a su vez incluye conjeturas, pruebas y refutaciones de las ideas matemáticas incluidas en la problemática que se analiza, ve al maestro como un formador que invita a descubrir, inventar y probar ideas a través de la argumentación y de la reflexión crítica.

Ambas concepciones son parte de la enseñanza del cálculo en el nivel universitario. En la comunidad docente de las universidades se encuentran aquellos que están bajo la concepción clásica, por lo que su acción educativa se limita a repetir los conceptos como aparecen en los libros o como a ellos se los enseñaron, concentrando su clase en una relación de reglas, fórmulas y procedimientos donde la tarea de los alumnos es copiar, memorizar y repetir en los exámenes la información que el maestro les transmitió sin permitírseles realizar ningún análisis, derivación y conclusión de esa información. También encontramos un grupo de docentes que diseñan estrategias didácticas con una orientación hacia la solución de problemas, la praxis, lo cual los hace estar más en una concepción moderna, método que, según Guzmán (citado en Moreno y Ríos, 2006), se acerca más a un aprendizaje activo.

Dentro de las universidades uno de los grandes problemas que se identifica con el éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas tiene que ver con el supuesto que establece que a los

maestros que imparten este tipo de cursos les basta el saber matemáticas para enseñar y lograr que los estudiantes adquieran los aprendizajes establecidos en los programas. Sin embargo, se ha identificado que ello es una condición necesaria pero no suficiente, ya que les faltaría la formación pedagógica para conseguir que sus estudiantes tengan un aprendizaje significativo en sus cursos.

La formación pedagógica requerida para los maestros está fundamentada en el enfoque sociocultural de Vigotsky, cuya tesis central es la ley genética fundamental del desarrollo, la cual considera que toda función psíquica aparece en acción dos veces, primero en el plano social (interpsicológico), y luego en el individual (intrapsicológico), y la transición (interiorización) constituye una revolución en la comprensión de lo psíquico. Esta ley genética del desarrollo permite, a partir de la psiquis, identificar el origen social y la estructura mediatizada.

El origen social es lo que condiciona la concepción del aula, del grupo escolar, del aprendizaje; es lo que hace que se dé una comunicación cara a cara entre los estudiantes con un intercambio de logros y fracasos, de estímulos y desalientos.

Por otro lado, la estructura mediatizada da sentido a los aprendizajes y conocimientos mediante signos que pueden ser un esquema, una red, un mapa conceptual, hasta una comunicación oral o escrita. Esta ley genética fundamental del desarrollo es la que condiciona el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) (Hernández, Delgado, Fernández, Valverde y Rodríguez, 2001).

El concepto de la ZDP es básico para el proceso de enseñanza–aprendizaje, ya que el educador debe tomar en cuenta el desarrollo del estudiante en sus dos niveles, el real y el potencial, para promover niveles de avance y autorregulación mediante actividades de colaboración que proponía Vigotsky. Moll (citado en Chaves, 2001) señala tres características para crear ZDP:

1. Establecer un nivel de dificultad, el cual debe ser algo desafiante para el estudiante, pero no demasiado difícil.

2. Proporcionar desempeño con ayuda, a través de una práctica guiada con un claro sentido del objetivo o resultado de su desempeño.
3. Evaluar el desempeño independiente.

Asimismo, para apoyar el proceso de enseñanza–aprendizaje desde el punto de vista de las relaciones sociales que señala Vigotsky, el profesor diseña una diversidad de estrategias donde utiliza la estructuración de las interacciones educativas con sus alumnos. Estrategias donde, desde una posición de intermediario entre el alumno y la cultura, la atención a la diversidad de los alumnos y las situaciones, en algunas ocasiones tendrá que diseñarlas para retar, otras para dirigir, otras proponer y algunas otras para contrastar, ya que tanto los alumnos como las situaciones de aprendizaje son diferentes.

La interacción directa entre los alumnos y el profesor debe estar diseñada de tal forma que el maestro tenga que dar un seguimiento oportuno y puntual a los alumnos, para asegurar su aprendizaje tanto dentro como fuera del aula. Por tal razón, desde un punto de vista constructivista se tiene que pensar en una organización que favorezca las interacciones en diferente nivel: en relación con el grupo–clase, a raíz de una exposición; con relación a grupos de alumnos, cuando la tarea lo requiera y lo permita; interacciones individuales que permitan ayudar de forma más específica a los alumnos, entre otras. Asimismo, también se debe poder tener la plasticidad, la posibilidad de intervenir de forma diferenciada y contingente en las necesidades de los alumnos.

Para reforzar el esfuerzo del estudiante, el constructivismo ha cambiado el énfasis del proceso en el diseño instruccional a través del modelo constructivista de enseñanza propuesto por Jonassen (2000), en el cual no solo interesa una comunicación eficaz con los estudiantes sino también ahora se requiere crear situaciones de aprendizaje que permitan tener un modelo pedagógico en el cual se articulen contenidos, actividades, formas de interacción, recursos y medios de apoyo

en función de los propósitos educativos, y definidos mediante la organización de una metodología de trabajo.

Un modelo de enseñanza constructivista tiene como fin que el alumno construya su propio aprendizaje, por lo cual la función del profesor debe ser enseñar a pensar y enseñar a aprender al estudiante. Por eso este modelo está conformado por un conjunto de situaciones y actividades que orientan y guían el aprendizaje, donde el profesor organiza y selecciona el escenario y el contenido del aprendizaje, y con él elabora una propuesta sobre el conjunto de técnicas y procedimientos que combinados ayudarán a construirlo.

El modelo de Jonassen (2002) sugiere los siguientes componentes para el diseño de entornos de aprendizaje: el contexto de un problema, la representación del problema y el espacio de manipulación. Todo esto utilizando las siguientes herramientas: de representación del problema, de modelación, de soporte, de obtención de información.

Dentro de la perspectiva constructivista están las relaciones interactivas, que son necesarias para facilitar el aprendizaje, se identifican algunas funciones de los profesores que tienen como punto de partida la planificación del proceso de enseñanza–aprendizaje.

1. Planificar la actuación del docente de una manera suficientemente flexible.
2. Contar con las aportaciones y los conocimientos de los alumnos.
3. Ayudarlos a encontrar sentido a lo que están haciendo.
4. Establecer retos y desafíos a su alcance.
5. Ofrecer ayudas adecuadas.
6. Promover la actividad mental autoestructurante.
7. Establecer un ambiente y unas relaciones de respeto mutuo y confianza.
8. Promover canales de comunicación.
9. Potenciar progresivamente la autonomía de los alumnos.
10. Valorar a los alumnos según sus capacidades y su esfuerzo (Zabala, 2006).

En las relaciones interactivas también aparece el término andamiaje, que, desde el enfoque sociocultural del aprendizaje humano denomina las interacciones de los adultos con los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. Esta interacción se considera un andamio en el proceso de construcción de conocimiento, y es una condición necesaria para que tenga lugar una retroalimentación adecuada entre enseñanza y aprendizaje; para entender mejor este proceso hay dos aspectos del andamiaje que son importantes:

- Los requisitos de las tareas deben ajustarse a los intereses de los alumnos.
- La gestión de las tareas debe permitir que los alumnos puedan autocorregir.

La idea de un maestro que aparece frente a los estudiantes impartiendo la clase tiene que dejar paso a otro tipo de imágenes. Las investigaciones recientes dicen que se tiene que pasar a un modelo de facilitación, de acompañamiento al estudiante en el proceso de aprendizaje. Pasar de ser "guardianes" del saber a convertirse en guías que acompañan a los estudiantes en su proceso de formación. Los maestros deben ser facilitadores que, en lugar de hacer dictados y clases magistrales, utilicen técnicas como el trabajo en pequeños grupos, la exposición de situaciones estimulantes, el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta de toda la clase sobre un hecho determinado. El docente tiene que reconocer y saber valorar los diferentes caminos para llegar al saber matemático. Es responsabilidad de los maestros que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para aprender unas matemáticas rigurosas y precisas (Giménez, Díez–Palomar y Civil, 2007).

Concluyendo, se puede afirmar que existe la necesidad de introducir una perspectiva crítica en la enseñanza de las matemáticas. Como dice Alsina (2000), hay que realizar más trabajo en grupo, labor de orientación, poner más esfuerzo en buscar situaciones cotidianas para aplicar las matemáticas, y ofrecer ejemplos y proyectos que permitan a los estudiantes crear sentido a las nociones abstractas que están

aprendiendo. Integrar ideas como el descubrimiento y la búsqueda, las actividades abiertas, los problemas comprensivos, la visualización y el uso de lenguajes diversos en los currículos de matemáticas, y romper las barreras del miedo y el rechazo a las matemáticas (Giménez, Díez–Palomar y Civil, 2007).

La construcción metodológica

En esta investigación el fracaso académico se estudiará como un fenómeno situado en la perspectiva teórica de la fenomenología representada principalmente por Husserl (1890), la cual pone como foco de la discusión a los actores; es decir: permite clarificar su significado desde los protagonistas (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En conjunto, los elementos de la perspectiva fenomenológica descritos en este apartado, dada la pertinencia que guardan con los propósitos de esta investigación, serán el sustento para orientar el presente estudio, cuyo propósito principal busca identificar cómo las diferentes modalidades del acompañamiento de los profesores, tanto dentro como fuera del aula, influyen en el fenómeno del fracaso académico en los cursos de cálculo, sobre la base de la aproximación a las experiencias, vivencias y trayectoria de los estudiantes (sobre todo los de bajo rendimiento) de estos cursos, de tal manera que, con ello, se puedan ofrecer explicaciones sobre la relación que guardan las modalidades de acompañamiento en el desempeño académico de los estudiantes.

El interés de esta investigación, como estudio de caso, surge de la necesidad de aprehender la complejidad del fracaso académico en el carácter de un caso en particular y para llegar a comprender la interrelación con los contextos de actuación de los sujetos de esta investigación, tal como precisa Yin (1994). Debido a lo anterior, se puede justificar que el fenómeno del fracaso académico en los cursos de cálculo puede tener una mejor explicación, y tal vez un mayor rendimiento, si se estudia como un caso específico donde se pretenda buscar la

interpretación y el significado que se le dé al acompañamiento del maestro desde la perspectiva de los sujetos involucrados.

Las consideraciones anteriores conducen a optar por una investigación de corte cualitativo, porque este enfoque metodológico es pertinente para indagar acerca de las experiencias de los sujetos y de cómo en ellas se construye significado (Taylor y Bogdan, 2000; Martínez, 2006; Packer, 2013). La elección de esta metodología para el acercamiento a la realidad presente en el fenómeno de interés facilita el conocimiento profundo de asuntos tan relevantes de ella misma como los significados que los estudiantes construyen con relación al fracaso académico y a la influencia que les otorgan a los modos en que reciben o no acompañamiento en el proceso de aprendizaje de las asignaturas de cálculo.

En la búsqueda de explicaciones al problema del fracaso escolar en el caso que se investiga se realizaron observaciones de corte cualitativo en algunas clases de los cursos de cálculo, observaciones que, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), no son una mera contemplación, sino implican adentrarse profundamente en situaciones sociales y mantener una presencia activa, así como una reflexión permanente, es estar atento a detalles, sucesos, eventos e interacciones.

En la observación, el registro de los datos se hizo a través de un sistema abierto narrativo, el cual se lleva a cabo sin categorías prefijadas, puesto que estas se derivan del análisis de los datos efectuados con posterioridad a las observaciones, y no durante la recolección de datos. Se registraron las conductas, los comportamientos y el desempeño de los actores involucrados, y la información recaudada fue base para el análisis posterior.

Las observaciones se realizaron en la Universidad de Monterrey. Se observaron ocho grupos de los cursos de cálculo impartidos en los semestres de primavera y otoño de 2014.

Con la finalidad de profundizar en la comprensión del fenómeno del fracaso académico y su relación con las modalidades de acompañamiento, se programaron grupos de enfoque. Estos pretendían

indagar, desde la perspectiva de los estudiantes, qué modalidades de acompañamiento emplean los profesores para apoyar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

La discusión en los grupos de enfoque se orientó a partir de los siguientes propósitos:

- Identificar en la interacción y la discusión entre ellos las razones por las cuales los alumnos reprueban el curso.
- Acceder a las valoraciones de los estudiantes sobre las modalidades de apoyo que ofrecen los profesores para que los estudiantes logren los aprendizajes previstos en los programas de estudio.
- Acceder a las estrategias de enseñanza que emplean los profesores.

En la implementación de esta técnica se organizaron tres grupos de trabajo con la participación de siete estudiantes en cada uno. En la selección de los participantes se tomó como criterio principal que llevaran una calificación reprobada en uno o dos de los periodos parciales. La elección se hizo al azar a partir de las calificaciones de cada uno de los grupos de los cursos de cálculo. Conviene destacar que, en atención a la finalidad del estudio (y considerando que con este modo de acercamiento a las percepciones de los estudiantes en torno al fracaso académico y a la influencia que en ello tienen las modalidades de acompañamiento que ponen en práctica los profesores de cálculo las discusiones en los grupos de enfoque se realizaron sin un guion establecido), se buscó que a partir de una pregunta inicial los estudiantes compartieran sus experiencia.

Por último, se realizaron entrevistas en profundidad cuyo objetivo principal era comprender en la interacción cara a cara las experiencias de los estudiantes y permitir una expresión libre de sentimientos, vivencias y opiniones sobre los cursos de cálculo. Para facilitar el desarrollo de las entrevistas se partió de una pregunta rectora: ¿Por qué crees que los alumnos reprueban?, y de ahí se derivaron los demás preguntas, que abarcaron los principales ejes sobre el acompañamiento del profesor desde la opinión de los estudiantes.

- Los que están relacionados con los mismos alumnos: hábitos de estudio, requisitos, motivación, entre otros.
- Los que están relacionados con los componentes pedagógicos: asesorías tanto individuales como grupales, estructura del curso en cuanto a cantidad de temas por semestre, tiempo dedicado a cada tema y, además, número de estudiantes por salón, claridad en las explicaciones del maestro y opinión sobre la plataforma INGENIAT.
- Aquellos que se infieren en la comunicación dentro y fuera del aula: acompañamiento del maestro, posibilidad de hacer preguntas y ser respondido, disponibilidad de pasar las respuestas al pizarrón, control del grupo y retroalimentación por parte del maestro en sus exámenes y actividades.
- Finalmente, los relacionados con la disponibilidad y la empatía del maestro con los alumnos: relaciones interpersonales y valoración del esfuerzo y capacidad de estos.

El criterio para seleccionar a los estudiantes entrevistados era muy parecido al de los participantes de los grupos de enfoque: que tuvieran dos parciales o cuando menos uno de ellos reprobados hasta el momento de la entrevista. La selección fue a partir de las listas del curso y de una forma aleatoria. Se concretó una cita con los participantes definiendo la hora y el día para llevarla a cabo. Las entrevistas se realizaron en las oficinas de la Dirección de Educación y Humanidades de la Universidad de Monterrey.

La población está compuesta por los maestros y los alumnos de los cursos de Precálculo, Taller Integrado de Cálculo Diferencial, Cálculo Diferencial y Cálculo Diferencial e Integral de la Universidad de Monterrey, en los semestres de primavera y otoño 2014.

La mayoría de los estudiantes está en los primeros tres semestres de su carrera profesional; son jóvenes de ambos sexos y en un rango de edad entre dieciocho y veinticinco años. Hay alumnos locales, foráneos y extranjeros. Algunos de ellos trabajan pero para la mayoría su única obligación es estudiar una carrera profesional.

Por otro lado la planta académica que atendía estos cursos estaba conformada por doce maestros. Todos tienen grado de maestría en diferentes áreas, como en ciencias, enseñanza de las matemáticas, enseñanza de las ciencias, ciencias administrativas, ciencias de la educación y economía.

El análisis del dato es un procedimiento que implica varios pasos y al mismo tiempo diferentes estrategias; específicamente, en esta investigación se optó por aplicar el esquema propuesto por Miles y Huberman (citados en Strauss y Corbin, 2002), como primer paso se transcribió la información recaudada a través de las observaciones, los grupos de enfoque y entrevistas en profundidad. Una vez la información en blanco y negro, se procedió a aplicar las tres tareas de la reducción del dato: separación de unidades, identificación y clasificación de dichas unidades y síntesis y agrupamiento. Esta tarea se realizó a través de una codificación abierta, definida por Strauss y Corbin (2002) como el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones.

Durante el trabajo de análisis del dato de estudio, la separación de unidades fue a través de una codificación abierta considerando el análisis de una oración o un párrafo entero. En la lectura de cada uno de los párrafos se fueron identificando las categorías y subcategorías que definirían las diferentes modalidades de acompañamiento del profesor, según la perspectiva de los estudiantes y la actuación de los maestros. El registro de la clasificación de categorías y subcategorías se elaboró marcándolas con diferentes colores en las transcripciones de los audios. Definidas las categorías y subcategorías, se regresó al texto para ir describiendo cada una de ellas sobre la base de la pregunta de investigación y darle respuesta fundamentándola con datos émicos presentes en las transcripciones.

La disipación, la transformación y la presentación de datos, segundo paso del proceso, se realizaron a través de esquemas donde se plasmaron las categorías y subcategorías, así como la conceptualización de cada una de las modalidades del acompañamiento del

profesor como resultado de las expresiones de los estudiantes y las apreciaciones en las observaciones.

La obtención de conclusiones, tercer paso del proceso, es la que le exige al investigador ser capaz de contextualizar y contrastar con otros estudios los hallazgos alcanzados, y de plasmarlos en un informe narrativo. Las conclusiones de esta investigación se elaboraron sobre la base de la conceptualización que proporcionaron los estudiantes sobre modalidades de acompañamiento del profesor, el análisis de las observaciones y la comparación con la revisión teórica sobre el fracaso escolar, el acompañamiento y los elementos básicos para el proceso de enseñanza y aprendizaje del cálculo.

Los criterios básicos de rigor en la investigación cualitativa son la confiabilidad y la validez. La confiabilidad aparece enraizada en la interpretación, consistente en las experiencias de los sujetos y en el ajuste de los resultados a la perspectiva de los mismos. Según Izcara (2009), existen cuatro estrategias para lograr un elevado grado de confiabilidad:

- La crítica constructiva de los pares académicos y la participación de varios investigadores en una misma investigación.
- La grabación y la transcripción literal de todo el material cualitativo.
- La utilización de una guía que incluya los requerimientos mínimos de información.
- La triangulación.

Específicamente, durante la realización de esta investigación se consideraron dos estrategias: la grabación y la transcripción literal y la triangulación. En cuanto a la primera se grabó el audio en la aplicación de cada una de las técnicas cualitativas utilizadas, que en este caso fueron observaciones dentro de la clase, grupos de enfoque y entrevistas en profundidad. Posteriormente se llevó a cabo la labor de transcribir toda la información recabada en un documento para tener la evidencia de primera mano de cada una de las técnicas aplicadas.

La segunda estrategia empleada en el estudio es la triangulación, que se define como la utilización de diferentes fuentes de información y de recolección de datos para crear un marco de objetividad y reducir el componente personalista de la investigación social (Hammersley y Atkinson, citados en Izcara, 2009, y Hernández *et al.*, 2010). Existen diferentes tipos de triangulación; sin embargo, en esta investigación se utilizó la triangulación de técnicas, que implica considerar como resultado confiable aquel que emana de las diferentes herramientas empleadas para el acopio de información. En particular, en este estudio una categoría fue considerada real cuando surgió tanto del grupo de discusión como de las entrevistas en profundidad y la observación.

Así como la confiabilidad es un elemento de rigor indispensable, también está la validez, que puede ser interna o externa. La validez interna o credibilidad en la investigación cualitativa tiene sus raíces en la capacidad de representar de modo preciso las experiencias de los sujetos investigados. Las estrategias para obtener un elevado grado de validez interna o adecuación de los resultados a la realidad social son:

- Selección de individuos ricos en información.
- Saturación del campo de hablas en los discursos recogidos.
- Permanencia prolongada en el campo.
- Análisis negativo de casos.
- Contraste con los actores sociales.

Por último, la validez externa o transferibilidad en la investigación cualitativa aparece cimentada en la extrapolación de los resultados de la investigación a otros contextos (Geertz, 1989 y Shaw, 2003, citados en Izcara, 2009). Con respecto a la validez interna de este proyecto, se trabajó con individuos ricos en información, ya que los sujetos del estudio fueron estudiantes y maestros de los cursos de cálculo de la Universidad de Monterrey, se mantuvo una presencia prolongada en el campo de cinco meses y finalmente la retirada del campo se dio al alcanzar la saturación del dato, ya que no se estaba obteniendo nueva

información, sino, al contrario, se estaba confirmando su repetición en las diferentes intervenciones.

Hallazgos

Los hallazgos sobre el acompañamiento del profesor en los cursos de cálculo arrojan que este adopta varias modalidades que tienen una estrecha relación e incidencia en el éxito o el fracaso de los estudiantes, y que desde su perspectiva se reconocen como un factor decisivo para la aprobación o la reprobación del curso y en algunos casos se constituye en el detonante de la decisión de abandonar los estudios.

Las modalidades de acompañamiento identificadas dentro del aula y expresadas por parte de los estudiantes están enmarcadas en diferentes vertientes, *componentes pedagógicos, disponibilidad y comunicación dentro y fuera del salón de clases y acercamiento y disposición para propiciar la empatía con los estudiantes* (imagen 1).

Imagen 1. **El fracaso académico en los cursos de cálculo. Lo que dicen los actores**
Fuente: Elaboración propia

Dentro de la vertiente *componentes pedagógicos* se identificaron tres categorías. La primera es la *explicación de clase*, cuya conceptualización, según los estudiantes implica: explicaciones del contenido, entendiéndolas como confusas, poco prácticas y es para los que atienden la clase; en algunas ocasiones es parte de un reforzamiento individual, y para los alumnos es muy importante la *expertise* del docente, que abarca el modelaje de su exposición y el dominio del contenido.

> Alumna: Maestra, si yo cambio las 'x' y 'y' desde el principio ¿tengo que volver a llegar a 'y'?
> Maestra: No, tienes que poner después la anotación de la inversa.
> Alumna: Por eso, para la anotación de la inversa, haz de cuenta que o volvería a llegar a 'y' y lo cambio desde el principio.
> Maestra: Ya la cambiaste la 'x'.
> Alumna: No, no, no, por eso, pero al momento de despejar, me va a quedar volteado, en vez de 'y' me va a quedar al contrario 'x' igual a 'a'.
> Maestra: Pues tú tomaste la decisión de cambiarlos.
> Alumna: Por eso, pero si la cambio tengo que llegar otra vez a 'y' ¿si no?
> Maestra: Si tomaste la decisión de cambiarlos, pues 'y' igual a tus 'x'.
> Alumna: O sea que, ¿que sí tiene que ver que la hayas copiado dos veces? (OG7).

Como segunda categoría está el *apoyo de la TIC UDEM–INGENIAT*, que es considerado por los alumnos como un recurso con poca valía; en algunas ocasiones, más que ayudar perjudica, y hay quejas de los alumnos de que existe ausencia del maestro y de una retroalimentación oportuna.

> ...en INGENIAT te vienen muy diferentes a cómo los ves en el salón. O sea, no sé cómo explicarme, pero, por ejemplo, si en el salón te da una respuesta, en INGENIAT te dan esa respuesta, pero de diferente manera (...), o sea, como, no sé cómo explicarme, o sea, te dan la misma respuesta, pero en INGENIAT no sé cómo le hacen que la expresan diferente, entonces eso sí me confundía un chorro y llegué a sacar varias mal por lo mismo, porque yo decía, no, pues

> ya me dio, pero veía en INGENIAT y estaba totalmente mal a lo que yo sacaba, pero luego si le preguntaba a la maestra me decía que estaba bien, solo que INGENIAT no sé qué le hacen que (...), y no me gusta INGENIAT, la verdad (A3).

La tercera categoría es la *planeación del curso*, que implica el contenido considerándolo como excesivo y que todo está dicho, y no permite la oportunidad para detenerse a comprender los conceptos revisados en clase, mucho menos hacer ejercicios de ellos. Por otro lado está el sistema de evaluación, que es considerado como injusto, y por último el tamaño del grupo; la opinión es que son muchos alumnos para el salón, tantos que en ocasiones ni hay bancos para cada uno de ellos.

> ...o sea, por decir no es como que la maestra se va a detener dos o tres semanas en el mismo tema, o sea ella tiene que seguir avanzando porque se tiene que abarcar todo lo que está en el programa, pero igual siento que los tiempos no están bien (...) son muchos temas, va rápido, pero sí le dedica el tiempo que a cada uno (A1).

En cuanto a la vertiente de *disponibilidad y comunicación dentro y fuera del salón de clase*, también se definieron tres categorías. Encontramos la de *comunicación e interacción*, considerada como inadecuada por los comentarios poco motivantes, insultantes y de desvaloración del esfuerzo por parte del maestro. Asimismo, también opinan que la interacción entre maestro alumno no satisface las expectativas e intereses de los estudiantes.

> Alumno: este, yo tengo una duda.
> Maestra: ¿qué fue?
> Alumno: es que le pregunté si se multiplicaba, pero yo estaba casi seguro que se dividía y usted me dijo: no, sí se multiplica, y por eso multipliqué.
> Maestra: ¿Qué se multiplica qué?
> Alumno: o sea, aquí tipo en la fórmula.
> Maestra: ¡¡¡No!!! ¿Cómo lo vas a multiplicar si es la derivada de q?

Alumno: pues por eso yo había venido a preguntarle en el examen.
Maestra: que mala onda, para que no me andes preguntando en el examen. No, la formulita te dice la derivada de p, la derivada de q. En ningún lado menciona la derivada r, entonces no había necesidad de multiplicarla. Así como está, no, no recuerdo (OG6).

La segunda es el *trabajo colaborativo*, que los estudiantes comentan que es una buena práctica didáctica para el aprendizaje de algunos conceptos; sin embargo, piensan que perjudica más que ayuda cuando no se tienen las habilidades requeridas para llevarlo a cabo y se carece de liderazgo por parte del equipo.

En mi clase sí hay una cosa que la verdad no me agrada tanto, que por ejemplo hay unos quizes que nos pone de dos personas, y pues en mi caso la persona con la que me toca en lugar de ayudarme me hace trabajar más lento y hay veces que no alcanzo a terminar los quizes porque como dicen, nos da muy poco tiempo, entonces, pues, esas veces en lugar de que esa persona ayude te está alentando y no sé, como que intentas explicarle o decirle que tienes que hacerlo de tal manera, y esa persona es cerrada, entonces yo, la verdad, prefiero hacerlos a cómo es la forma convencional de hacerlos, cada quien su examen solo, es más fácil más sencillo (GE1).

La tercera son las *asesorías*, herramientas institucionales que se les ofrecen a los alumnos en forma tanto grupal como individual; sin embargo, no siempre todos las atienden por diversas razones, como se les olvida, no le ven mucha relevancia o comentan que no están enterados de que existe esa opción. Aquellos que sí las atienden tienen impresiones diferentes; unos opinan que son buenas y sí dan resultados, y otros se topan con un desencuentro de expectativas, orientación y disponibilidad de los maestros.

...pues a mí me pasa cuando fui, entras y ves un chorro de gente, no sabes. O sea, los ves y dices no sé si es estudiante como yo o es becario o es el profesor.

> Bueno, el profesor sí, pero y hay veces que, bueno, yo he ido dos veces, yo creo nada más. Por ejemplo, no me gustó, o sea, yo fui y nada más como que te explicaban, no sé si había mucha gente o algo así. Les preguntabas y te decían y se iban y no sé, o sea, si yo ocupé algo más personal o así, eso yo sí lo sentí muy ligerito, pero es nada más mi opinión y no he ido más veces tampoco (GE3).

Por último está la vertiente de *acercamiento y disposición para propiciar la empatía con los estudiantes*, donde lo más importante para ellos como parte del acompañamiento es el valor que le da el maestro a su esfuerzo y capacidad, aun cuando no aprueben, recibir una retroalimentación oportuna, detallada y con propuestas de mejora, busque una empatía que favorezca la autoconfianza y la comunicación en un mismo lenguaje.

> ...a veces también las atenciones que tengan los maestros es muy, muy importante, que se den cuenta quiénes van bien y quiénes van mal y traten de ayudarte en clase o fuera de clase. Que los maestros, en general que se abran más con los alumnos, o sea que digan: no, pues, voy a estar en asesorías, no que lo hagan obligatorio, pero sí que digan: tienes que ir a asesorías, porque a veces no nos damos cuenta que lo necesitamos mucho, y ya hasta el último, pues, ya andamos yendo a asesorías ya que se está acabando el semestre (...), a veces los maestros necesitan poner un poco más de su parte en el aspecto de querer que aprendas, que ellos deseen que aprendas (A6).

Concluyendo, se puede identificar, desde la voz de los involucrados en los cursos de cálculo, que el acompañamiento del maestro toma diferentes modalidades para que los estudiantes lo consideren como un elemento indispensable para el éxito de estos cursos. Las modalidades incluyen las situaciones pedagógicas del maestro, que comprenden la exposición de la clase y el desempeño dentro y fuera del aula. Por otro lado, están los lineamientos institucionales, que influyen tanto en el desarrollo del curso como en el aprendizaje de los estudiantes. También en estas modalidades se incluye la empatía y la disponibilidad del

maestro para facilitar que el curso fluya normalmente y cumpla con las expectativas y necesidades tanto del maestro como de los estudiantes.

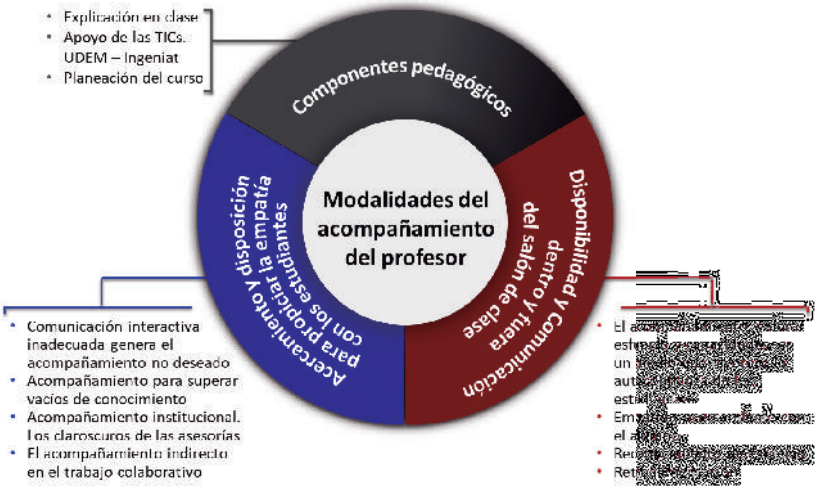


Imagen 2. Lo que dicen los actores sobre el fracaso académico en los cursos [illegible]

Conclusiones

Al retomar la discusión del marco teórico se identifica que las diferentes modalidades del acompañamiento del profesor son afines a la perspectiva constructivista, ya que tanto la función del maestro como las expectativas de los alumnos sobre el proceso de enseñanza–aprendizaje han sufrido cambios, los cuales tienen que ser adaptados a las nuevas realidades y circunstancias que se viven dentro y fuera de los salones de clase.

La demanda de los estudiantes sobre el acompañamiento del profesor hoy en día va más allá de la exposición de un tema dentro del salón de clases, como si fuera una cátedra, donde el maestro expone y los alumnos escuchan tomando una participación pasiva. Los estudiantes demandan que el proceso de aprendizaje se desarrolle sobre

la premisa de participación activa, así como la incorporación de diferentes medios de apoyo que faciliten su inserción en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

Algunos de los requerimientos solicitados son coincidentes con las orientaciones didácticas de corte constructivista, sobre todo en lo que tiene que ver con las relaciones de los estudiantes con sus pares y con el conocimiento (Zabala, 2006). Según Zabala, una de las funciones importantes del maestro tiene que ver con un enfoque de la planeación flexible para permitir la adaptación a las necesidades de los alumnos en todo el proceso de enseñanza–aprendizaje. Hay que hacer notar que, para los estudiantes, esta manera de actuar del profesor es de particular relevancia en su desempeño en los cursos de cálculo, ya que ellos opinan que estos tienen un contenido muy amplio y por tal razón los maestros lo revisan muy rápido sin la posibilidad de profundizar, y en ocasiones ni de incluir espacios de tiempo suficientes para practicar el desarrollo y la solución de problemas matemáticos que se estudian en estos cursos.

En contraparte, se encontró que, por la encomienda de cubrir el temario en el tiempo estipulado, los profesores se ven presionados al tratar de cumplir con el programa, lo que provoca que difícilmente se percaten de si los estudiantes logran comprender los contenidos programáticos revisados en las sesiones de clase. Los estudiantes consideran esto como una falta de atención hacia ellos, y poco interés de los maestros sobre su aprendizaje; en este tema, según la percepción de los estudiantes, los profesores están más preocupados por cumplir con la encomienda institucional de cubrir la totalidad de los programas de estudio, que por promover que los estudiantes adquieran el dominio esperado de los temas que se revisan en las clases de cálculo.

La ayuda a los alumnos a darles sentido a las actividades de aprendizaje y enseñanza sobre la base de lo que hacen, considerando sus propios recursos y potencial, es otra de las funciones del profesor señaladas por Zabala. En el presente estudio se encontró que en algunas ocasiones los maestros resaltaban la importancia de que los alumnos

escucharan y tuvieran claras las instrucciones de las diferentes actividades o ejercicios que debían desarrollar; sin embargo, por el comportamiento y los cuestionamientos de los alumnos se descubrió que estos no siempre estaban atentos a los requerimientos del maestro, ya que no cumplían con lo solicitado, hecho que para los maestros era algo incómodo y provocaba en ellos un sentimiento de molestia que se reflejaba en sus interacciones con los alumnos a través de sus comentarios o atención hacia ellos. Por otro lado, los estudiantes no percibían la relevancia de poner atención y tratar de comprender las instrucciones o encomiendas de los maestros, se centraban únicamente en la actitud de los profesores, la que consideraban poco empática y la clasificaban como falta de acompañamiento y de atención hacia sus necesidades e intereses.

Asimismo, otra de las funciones del profesor es ofrecer las ayudas adecuadas en el proceso de construcción del conocimiento, en los progresos que experimentan y obstáculos con que se encuentran (Zabala, 2006). Los hallazgos en el análisis de la información permitieron identificar que existen dos grandes apoyos didácticos que ofrecen los maestros para sus alumnos, y se nota que la concepción de los beneficios de ambos apoyos no es concebida por igual entre alumnos y maestros. Uno de ellos tiene que ver con el uso de la plataforma *web* denominada UDEM–INGENIAT. Para los maestros y la institución esta es una gran herramienta que les da la oportunidad de mucha práctica y la posibilidad de tener el contenido conceptual con anterioridad y hacerlo permanente; sin embargo, la percepción de los alumnos es muy diferente sobre esta herramienta, ellos la perciben como un obstáculo que afecta los resultados de la evaluación de los cursos. En particular, los estudiantes destacan que hay un desfase entre lo que se estudia en las clases con el tipo de ejercicios matemáticos que se proponen en el INGENIAT, pues consideran que estos son mucho más complicados que los que revisan en las clases, sumado a los efectos que tiene la incorporación de un cronómetro con el que se mide el tiempo que se ocupa en la resolución de los ejercicios propuestos, la presión

del cronómetro provoca que se sientan incomodados, debido al tiempo insuficiente que se otorga para resolver los ejercicios.

En conjunto, con respecto a INGENIAT, los hallazgos del presente estudio conducen a considerar que no ha cumplido con lo esperado como medio de apoyo, tanto para los estudiantes como para los profesores, puesto que los primeros llegan a rechazarlo e incluso detestarlo, y para los maestros se convierte en un sistema de evaluación no óptimo para el desempeño de sus estudiantes y un criterio de su rendimiento no muy favorable. Habría que revisar las condiciones actuales de este apoyo para que realmente cumpla con la función para la cual fue diseñado y propuesto, de manera que se convierta en un verdadero apoyo didáctico en los cursos de cálculo.

Por otro lado están las asesorías, consideradas como una ayuda al proceso de aprendizaje de los estudiantes en sus cursos de cálculo. Tal como se expuso en su momento, en el caso analizado se incorporan a los procesos de enseñanza y aprendizaje considerándolas como un servicio que la institución tiene definido para favorecer a los estudiantes en su desempeño académico. Con relación a esta mediación, la percepción de los estudiantes sobre ellas es muy variada, y depende de sus experiencias y requisitos sobre las matemáticas. Por otra parte, están los que consideran que no las necesitan, pues desde su punto de vista ellos tienen el control de todo el contenido, aunque sus resultados no demuestran lo mismo; también hay estudiantes para quienes la asesoría implica volver a explicar todo lo ya revisado paso a paso y en una forma individual, pues desean esa atención personalizada para lograr la comprensión y aplicación de todo lo revisado.

En resumen, se identifica que tanto respecto de la plataforma UDEM-INGENIAT como de las asesorías varía la percepción de los alumnos y maestros en dependencia de su experiencia y de los resultados obtenidos, y el uso de estas depende de sus necesidades y requerimientos en un momento específico.

Dentro de las funciones del profesor en las relaciones interactivas propuestas por Zabala, también se encuentran los canales de

comunicación, elemento fundamental para el buen desempeño tanto de profesores como de estudiantes. Tanto en las observaciones y los grupos de enfoque, como en las entrevistas en profundidad, se identificó que estos canales son muy variados y su efectividad depende de la empatía que se establezca entre los involucrados. Existe un canal donde la comunicación entre el maestro y el alumno es muy fluida, los alumnos están en constante participación e interactuando con los maestros durante su exposición haciendo preguntas y siguiendo al maestro paso a paso en el desarrollo de los problemas.

Otro canal de comunicación que no es tan efectivo y a veces trunca la confianza de los estudiantes es que los alumnos sienten que no son escuchados y comprendidos por los maestros y en ocasiones hasta son ofendidos por ellos. En estos casos la comunicación se corta y los estudiantes toman ciertas actitudes nada favorables para su aprendizaje, ya que puede ser que se queden callados y no participen ni pongan atención a lo que el maestro está exponiendo, tomando una actitud indiferente; por otro lado están los que inician el desorden del salón distrayendo a sus compañeros con pláticas o con su celular. Este canal de comunicación desde la voz de los estudiantes es el que ha provocado que ellos le tomen menos interés en el contenido del curso y en algunas ocasiones lo reprueben.

Así como los canales de comunicación, también es importante en el acompañamiento del profesor la valoración de las capacidades y los esfuerzos de los estudiantes. En las observaciones emergió que algunos de los maestros lo tienen muy claro y tratan de promoverlo y señalarlo durante las clases, ya que les hacen a los alumnos comentarios alicientes y motivantes en reconocimiento de su trabajo y esfuerzo; sin embargo también se identificaron aquellos maestros cuyos comentarios son poco motivantes o incluso insultantes. Esta situación, desde la perspectiva de los alumnos, no es un aliciente para mejorar su desempeño, y mucho menos para esforzarse en demostrar su rendimiento y su interés por el curso, lo cual demuestra que la concepción de la valoración de capacidades y esfuerzos del maestro y de los alumnos

es muy diferente y tiene consecuencias diversas. Tal vez el maestro está pensando que con comentarios retadores, desde su punto de vista, propicia que los estudiantes se entusiasmen y deseen superarse y hacer mejor las actividades o ejercicios; sin embargo, la concepción de los alumnos es que se sienten desvalorados, poco comprendidos e insultados, lo cual hace que mejor no hagan las cosas o las realicen con el mínimo esfuerzo, únicamente para salir del paso.

Como se puede notar, existen funciones del profesor dentro de las modalidades de acompañamiento que son clave para prevenir el fracaso académico, y una de las situaciones que se suman a estas funciones, que en la actualidad hay que tomar en cuenta dentro de la enseñanza del cálculo, es introducir diversas perspectivas sobre la enseñanza de las matemáticas, en las cuales el docente modifique su función de guardián del saber y pase a ser un guía que acompaña a los estudiantes en su proceso de formación, que privilegie el uso de técnicas de trabajo colaborativo, que a su vez se distinga por incorporar situaciones de aprendizaje estimulantes y sesiones de reflexión que permitan la interacción y la participación de los estudiantes y propicie la adopción de posturas abiertas de escucha, valoración y convicción de su capacidad para realizar correctamente su trabajo. A este respecto, se encontraron indicios en cuanto a que los profesores tratan de implementarlo y llevarlo a cabo; sin embargo, los estudiantes no lo reconocen de esa manera, ya que expresaron que sus maestros en pocas ocasiones permiten la interacción y consideran que todo está tan definido que no hay oportunidad de hacer cambios o ajustes a sus necesidades o expectativas en un momento específico (Alsina, citado en Giménez, Díez–Palomar y Civil, 2007).

A esta perspectiva crítica también se suma el modelo constructivista de Jonassen (2000), quien expresa que desde el proceso instruccional se requiere que el profesor tome en cuenta actividades como la modelación, el acompañamiento y el andamiaje. En cuanto a la modelación, que tiene como objetivo principal involucrar en cada paso del proceso a los actores, se pudo identificar que este propósito está

visible durante la exposición de los maestros, ya que todos ellos manejan una explicación paso a paso de los problemas a revisar durante la clase, sirven como modelos de enseñanza y permiten al mismo tiempo la interrupción de los estudiantes en caso de alguna duda o pregunta.

Sin embargo, la percepción de los alumnos difiere un poco, ya que expresaron que los maestros en muchas ocasiones no involucran a todos los alumnos en ese proceso de aprendizaje, sino más bien se concentran en aquellos que más participan o aquellos que ellos llaman sus "preferidos" porque siempre están atentos y captando todo fácilmente. La impresión de los estudiantes es que para el maestro es más fácil trabajar con los que entienden rápidamente, y no se esfuerzan por tratar de atender a los que se les dificulta la comprensión o aquellos cuyo ritmo de aprendizaje es más lento; este hecho les causa a los estudiantes una reacción de poco interés o muy baja motivación para esforzarse por entender el contenido del curso.

Por otro lado, el acompañamiento como parte de este proceso instruccional tiene como objetivo intervenir en los puntos críticos de la instrucción, con el propósito de animar al estudiante; en las observaciones se notó que algunos de los maestros se esfuerzan por tratar de animar a los estudiantes con sus comentarios de aliento o de motivación, y en muchas ocasiones están en la disposición de volver a explicar lo ya revisado o invitar a los alumnos a realizar otros problemas como ejemplo para la mejor comprensión de lo visto. Al mismo tiempo, esto no es muy reconocido por los alumnos, ya que tanto en los grupos de enfoque como en las entrevistas en profundidad expresaron su inconformidad por sentirse ignorados y en muchas ocasiones hasta insultados por los maestros cuando realizaban alguna pregunta o participaban en alguna intervención solicitada por los maestros. En otras palabras, ese acompañamiento de animarlos no lo aprecian por parte de los maestros, expresan que más que motivarlos los desaniman, por lo que perciben poco interés por parte del maestro para que logren un aprendizaje significativo, más bien sienten que no le interesa si aprenden o no.

En lo que respecta al andamiaje, que tiene como objetivo ajustar la tarea del estudiante para asociar su nivel de desarrollo, tratando de remover las áreas de soporte para cuando el estudiante esté listo para pensar por sí mismo. Este andamiaje se vio poco reflejado en las observaciones, en los grupos de enfoque y en las entrevistas en profundidad, pues se encontró que los maestros están más preocupados por terminar el programa estipulado que por detenerse a revisar si los estudiantes realmente están captando las ideas y los conceptos y comprendiendo tanto los problemas que tienen que realizar en el salón de clases y las actividades en papel como los ejercicios y problemas que tienen que resolver en línea a través de la plataforma de UDEM–INGENIAT. Tanto en las entrevistas como en los grupos de enfoque los estudiantes manifestaron su malestar por no ser apoyados por los maestros en el respeto a su ritmo de aprendizaje y en la presentación de problemas de igual complejidad dentro del salón de clases y en la plataforma, pues ellos afirman que en el salón revisan ejercicios más sencillos que los que se presentan en los exámenes y en la plataforma.

Como se puede observar, los alumnos conciben el acompañamiento del profesor como una actitud en la que los maestros deberían tener presente en la planeación y ejecución del curso que hay diferentes ritmos de aprendizaje, estados de ánimo y niveles de motivación, donde su modelaje, su empatía y su comprensión son claves para sentirse apoyados y reconocidos, y con ello sentir un mayor interés hacia el curso.

En la reflexión sobre la problemática que se ha examinado a propósito de este objeto de estudio vale la pena preguntarse: ¿Por qué es importante considerar la teoría sociocultural de Vigotsky? Como se intentó mostrar en este acercamiento al fracaso académico a partir de la influencia que en ello tienen las distintas modalidades de acompañamiento, los principales postulados de esta teoría tienen una estrecha relación con las diferentes modalidades de acompañamiento del profesor. El origen social, la estructura mediatizada y la zona de desarrollo próximo son esenciales para el proceso de enseñanza–aprendi-

zaje dentro de las matemáticas, ya que considera que el aprendizaje se puede dar cara a cara en el intercambio de logros y fracasos y de estímulos y desalientos, en el trabajo colaborativo que se presenta en los cursos de cálculo. Sobre la base de la opinión de los alumnos, esta metodología es muy efectiva si cuenta con un liderazgo que la oriente y que empuje a los alumnos a realizar la tarea según sus requisitos.

Por otro lado, los estudiantes reconocen la relación social durante la labor que realiza el maestro de acercarse a ellos en sus propios bancos resolviéndoles sus dudas y clarificando algunos conceptos, situación señalada en los tres instrumentos de recolección de datos. Asimismo, esa interacción social se ve reflejada en las asesorías, tanto grupales como individuales, que ofrecen el maestro y la institución durante el periodo de los cursos.

El enfoque constructivista social se puede enriquecer con la perspectiva interaccionista que presenta Carrillo (en Moreno y Ríos, 2006) con los principios de la actividad matemática, como la concepción platónica, la instrumentalista y la de solución de problemas. La platónica es parte de lo que se denomina la didáctica de maestro, puesto que, tanto en las observaciones y los grupos de enfoque, como en las entrevistas en profundidad, se expresa que el maestro da una clase de estilo tradicional de enseñanza que está basado en la transmisión–recepción del conocimiento, con muy poca participación de los estudiantes, hecho que en voz de los estudiantes no es un elemento considerado como un apoyo significativo para su aprendizaje, puesto que ellos expresan que los maestros en ocasiones únicamente se dedican a exponer el contenido, sin considerar si los estudiantes están entendiendo o no.

Por otro lado, la concepción instrumentalista, que, reforzando las relaciones interactivas, consiste en aquellos apoyos didácticos que ofrece el maestro; en este caso se puede relacionar con la plataforma UDEM–INGENIAT y las asesorías, ya que son herramientas que utiliza el maestro como base para el aprendizaje, y su práctica simula un proceso de construcción con apoyos tecnológicos. Como se puede

identificar en el análisis del dato, los estudiantes conciben estos dos apoyos didácticos como excelentes herramientas de apoyo didáctico desde su fundamento teórico; sin embargo, en la práctica de ambos la opinión de los alumnos no es del todo favorable, ya que, en cuanto a la estructura y aplicación de la plataforma UDEM–INGENIAT, hay muchas quejas de que, en lugar de beneficiarlos, los perjudica, por contener ejercicios y actividades con problemas complicados, no contar con un elemento de recordatorio de fechas límite de las actividades, y por incluir un cronómetro que les está midiendo el tiempo, elemento que para ellos es insuficiente para realizar las actividades de una forma correcta y a tiempo.

En cuanto a la concepción de la solución de problemas en la cual el conocimiento está en formación permanente que se amolda al contexto social, cultural y científico, y concibe a la enseñanza como una acción dirigida a promover el aprendizaje que integra procesos, conceptos y estrategias de reconstrucción autónoma de un conocimiento matemático útil, los hallazgos del análisis del dato muestran, como se indicó anteriormente, que, efectivamente, en el papel y en la concepción teórica de la enseñanza del cálculo los maestros tienen cierta conciencia de la importancia de trabajar en un proceso de enseñanza–aprendizaje íntegro. En voz de los estudiantes esto no sucede así, ellos sienten que en muchas ocasiones a los maestros no les interesa ese acompañamiento, no les preocupa si aprenden o no, lo único que desean es terminar con el contenido del curso cubriendo todos los temas, aun cuando muchos de ellos se hayan quedado en el camino sin entender o tener una comprensión clara de todo el contenido del curso (Moreno y Ríos, 2006).

De lo anterior se puede inferir que, según el constructivismo, para que exista el aprendizaje hay que considerar toda la parte integral del proceso de enseñanza; por eso las modalidades de acompañamiento deben incluir la parte *pedagógica* de la enseñanza, que es la claridad en la exposición de los cursos, las herramientas de apoyo y la estructura del acompañamiento, la parte de *disponibilidad y comunicación* entre

maestro y alumno, reforzando las formas de interacción dentro y fuera del salón de clases, y la *empatía* con los estudiantes, considerando la valoración al esfuerzo y sus capacidades.

En conclusión, se puede afirmar que las modalidades de acompañamiento del profesor, además de considerar la parte integral del proceso de enseñanza–aprendizaje, toman diferentes vertientes dependiendo del punto de vista de los alumnos o de los maestros. Esta situación hace que en ocasiones los alumnos estén esperando ciertos comportamientos de los maestros que nunca van a pasar, debido a que los profesores no son conscientes de lo que los estudiantes esperan de ellos, y a que la falta de comunicación o interés por entenderse mutuamente provoca distanciamientos y a veces desconfianza entre los involucrados, y tiene como consecuencia poca comprensión de los maestros respecto de los comportamientos de los alumnos, y en estos últimos no responder académicamente lo que se espera de ellos. En pocas palabras, se puede afirmar que, efectivamente, las diferentes modalidades de acompañamiento del profesor tienen mucha incidencia en el fracaso académico de los estudiantes.

Después de realizar este estudio y analizar detenidamente la información recabada en los tres instrumentos de recolección de datos, surgen algunas inquietudes sobre las conclusiones que de ellos se derivaron que pueden transformarse en futuras líneas de investigación para obtener mejores explicaciones al fenómeno del fracaso académico en los cursos de cálculo.

Por un lado, una de las principales inquietudes que podrían ser tema de investigación es la concepción que tienen los maestros sobre las modalidades de acompañamiento del profesor, principalmente en la parte de los componentes pedagógicos, ya que para los alumnos ese es un elemento clave para sentirse motivados en el aprendizaje del curso. Entre los puntos que profundizar estarían la exposición del maestro, el contenido del curso, la posibilidad de realizar más prácticas y diseñar los problemas con un contenido y un lenguaje más acorde con la realidad de los estudiantes.

En cuanto a la disponibilidad y la comunicación, se podría revisar la efectividad de las asesorías; por un lado estaría la parte de los alumnos que asisten, y cuál es el impacto en ellos, y, por otro, con respecto a los que no asisten, valdría la pena conocer las razones de por qué no aprovechan ese servicio que la universidad ofrece como un apoyo al fortalecimiento del aprendizaje.

También sería relevante identificar qué entiende el maestro por acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, cómo conceptualiza el explicar de nuevo, la falta de participación de los alumnos y la disciplina dentro del salón.

En síntesis, las líneas de investigación serían: ¿en qué medida los componentes pedagógicos son considerados por los maestros parte de su acompañamiento, de manera que realmente desde su perspectiva incidan en el aprovechamiento de los estudiantes?, ¿cuánto son efectivas las asesorías, tanto individuales como grupales ?, ¿cuál es la concepción de los maestros de los cursos de cálculo sobre el acompañamiento del profesor? Y, por último, ¿qué, de la plataforma UDEM–INGENIAT, no está funcionando: estructura, aplicación o seguimiento?

Bibliografía

Balzán, Y. (2008), *Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica*. Disponible en: https://remembranza.wordpress.com/acompanamiento-pedagogico-del-supervisor-y-desempeno-docente-en-las-escuelas-de-iii-etapa-de-basica/.

Biggs, J. (2002), *Calidad del aprendizaje universitario*, España, Narcea Ediciones.

CEMEFI (s/f), *General Electric Foundation*. Disponible en: http://www.cemefi.org/rededucacion/quienes-somos/general-electric-foundation.html. Consultado: 24 de febrero 2013.

Cuevas Vallejo, C. A. y F. Pluvinage (2009), *El Cálculo y su enseñanza*, Cálculo y tecnología, Cinvestav del Instituto Politécnico Nacional, México, DF. Disponible en: file:///C:/Users/bgomez/Downloads/Dc2l3taQW10.pdf.

Chaves Salas, A. L. (2001), "Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigostsky", *Educación*, vol. 25, núm. 2, Pp. 59-65, Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: https://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_edcucativas_de_la_teoria_sociocultural_de_Vigotsky.pdf.

EcuRed (2004). Disponible en: http://www.ecured.cu/index.php/Enfoque_sociocultural_de_Vigotsky.

Giménez, J.; Díez–Palomar, J. y M. Civil (2007), "Exclusión y matemáticas. Elementos que explican la investigación actual en el área", en J. Giménez, J. Díez-Palomar y M. Civil, *Educación matemática y exclusión*, España, Graó, pp. 9-44.

Herrera, N.; Montenegro, W. y S. Poveda (2012), "Revisión teórica sobre la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 35, Fundación Universitaria Católica del Norte, Medellín, Colombia. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362014. Consultado: 5 de junio.

Hernández, H.; Delgado, J. R.; Fernández, B.; Valverde, L. y T. Rodríguez (2001), *Cuestiones de didáctica de la matemática. Conceptos y procedimientos en la educación polimodal y superior,* Rosario, Argentina, Homo Sapiens.

Hernández, S. R.; Fernández-Collado, C. y L. P. Baptista (2010), *Metodología de la investigación*, 5ª ed., México, McGraw Hill Interamericana.

Izar, J. M.; Ynunza, C. B y H. López (2011), "Factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes de nivel superior en Rioverde, San Luis Potosí, México", *Revista de Investigación Educativa*, 12. Disponible en: file:///C:/Users/bgomez/Downloads/Dialnet-FactoresQueAfectanElDesempenoAcademicoDeLosEstudia-4039576.pdf.

Izcara, S. (2009), *La praxis de la investigación cualitativa: Guía para elaborar tesis*, México, Plaza y Valdés.

Jonassen, D. H. (2000), "Toward a Design Theory of Problem Solving", *Educational Technology: Research y Development*, 48(4), pp. 63-85.

——— (2002), *Instructional Process in* CLES. Disponible en: http://tiger.coe.missouri.edu/~jonassen/courses/CLE. Consultado: 20 de septiembre de 2004.

López, A. y S. Ursini (2007), "Investigación en educación matemática y sus fundamentos filosóficos", *Educación Matemática*, vol. 19/3, Grupo

Santillana México. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40511587005. Consultado: 5 de junio.

Lozada, T. y P. Yauhar (2005), *Comprensión del autoconcepto que tienen los niños que presentan fracaso escolar en matemáticas. Un estudio de casos*, tesis de pregrado, Pontificia Universidad Javeriana.

Marchesi, A. y E. Pérez (2003), "La comprensión del fracaso escolar", en A. Marchesi y C. Hernández (Ed.), *El fracaso académico. Una perspectiva internacional*, Madrid, España, Alianza Editorial, pp. 25–50.

Marín, M.; Infante, E. y Y. Troyano (2000), "El fracaso académico en la Universidad: Aspectos motivacionales e intereses profesionales", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 32/003, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia. Disponible en: http://personal.us.es/einfante/uploads/PUBLICACIONES/Fracaso%20acad%C3%A9mico%20Mar%C3%ADn-Infante-Troyano2000.pdf. Consultado: 12 de junio de 2013.

Martínez, M. (2006), "La investigación cualitativa (síntesis conceptual)", *Revista de Investigación en Psicología,* núm. 1, vol. 9, pp. 123-146.

Martínez, N. (2014), "Técnicas de análisis de datos cualitativos en la investigación educativa", ponencia, Primer Encuentro Regional de Investigación e Innovación Educativa, Monterrey, NL.

Moreno, C. y P. Ríos (2006), "Concepciones en la enseñanza del cálculo", *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*, vol. 772, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070203. Consultado: 5 de junio.

Packer, M. (2013), *La ciencia de la investigación cualitativa*, Colombia, Universidad de los Andes.

Planas, N. y A. Alsina (2009), "Introducción. Buenas prácticas en la enseñanza de las matemáticas", en N. Planas y A. Alsina, *Educación matemática y buenas prácticas. Infantil, primaria, secundaria y educación superior*, España, Graó, pp. 9-29.

Robles, B. (2011), "La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico", *Cuicuilco*, 18(52), pp. 39-49. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0185-16592011000300004ylng=esytlng=es.

Rodríguez, G.; Gil, J. y E. García (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, España, Ediciones Aljibe.

Sandín, M. P. (2003), *Investigación cualitativa en educación*, España, McGraw Hill.

S/A (2010), "80% de los universitarios reprueban ciencias exactas en México, CINVESTAV, *Universia*, México, septiembre, 24. Disponible en: http://noticias.universia.net.mx/ciencia-nn-tt/noticia/2010/09/24/492454/80-universitarios-reprueba-ciencias-exactas-mexico-cinvestav.html.

Strauss, A. y J. Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Colombia, Universidad de Antioquia.

Taylor, S. y R. Bogdan (2000), *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación,* Barcelona, Paidós.

Velázquez, O. (2013), "Estrategias de acompañamiento lasallista profesor–alumno, *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, vol. 7. Disponible en: http://revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_7/oscar_velazquez7.pdf.

Zabala, Z. (2006), *La práctica educativa. Cómo enseñar*, España, Graó.

Zúñiga, V. (2011), *La escuela incluyente y justa*, *Antología comentada al servicio de los maestros de México*, Fondo Editorial de Nuevo León y Universidad de Monterrey, México.

Experiencias de Investigación Multidisciplinar núm. 1
Aprendizaje integrado: investigación, conocimiento y práctica
se terminó de imprimir en diciembre de 2019
en los talleres de Ediciones de la Noche

El tiraje fue de 500 ejemplares.

www.edicionesdelanoche.com

La Universidad Marista de Guadalajara consciente de su función como Institución de Educación Superior, está comprometida con la formación de profesionales socialmente responsables que sean capaces de responder como ciudadanos del mundo. En razón de ello, pone entre sus prioridades enseñar, investigar y dar servicio. Formar en este sentido, significa orientar acciones tendientes a desarrollar ciertas habilidades académicas como: el descubrir, integrar, aplicar y trasformar. Esto involucra competencias complejas con una visión holística e interdisciplinar en la que confluyen varias corrientes para lograr desempeños de esta naturaleza. En este sentido, la perspectiva de *Aprendizaje integrado*, coincide por un lado con el enfoque de *aprendizaje situado* (Diaz-Barriga, 2006; Engerström, 2000; Lave, 2001, et.al), por otro con el constructivismo – contextualista (Piaget, Bruner, Vigotsky, Ausubel, Feuerstein) y con la teoría crítica (Freire, Habermas, Adorno, Marx, [de la escuela de Frankfurt], Peter McLaren), que como se sabe, buscan vincular la escuela con la vida cotidiana y con la solución de problemas. De esta manera los estudiantes generan aprendizajes flexibles; útiles en contextos y pertinentes al atender problemáticas reales. En este tenor, se pone a su disposición veinte contribuciones que son ensayos y experiencias de investigación dignas de ser recuperadas y compartidas.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UDEM
UNIVERSIDAD DE MONTERREY

IPN
Instituto Politécnico Nacional

MARISTAS. Universidad Marista de Guadalajara

Educación

ISBN 978-84-18080-66-1

ELUN EDUCA

UTEG Centro Universitario