

LA TUTORÍA EN LA FORMACIÓN SACERDOTAL

ROBERTO HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ

UPAEP

trebordez@hotmail.com

Resumen

La tutoría que se realiza en diferentes instituciones de educación superior ayuda a evitar la deserción y mejorar el aprendizaje de los alumnos. A través del tiempo se ha ido fortaleciendo gracias a los estudios que se han realizado, en los cuales se ha logrado conocer cómo se realiza, sus obstáculos y cómo mejorarla. Por tanto, en el Seminario donde se lleva a cabo la formación sacerdotal y se imparte la tutoría a los seminaristas, se deben analizar los elementos que la integran, así como las características del tutor para saber cómo se está impartiendo y lograr una educación integral, de calidad, que evite la deserción, y responda a las necesidades de la Iglesia.

Palabras clave: Tutoría, tutor, seminario.

Abstract

The realized mentoring in different higher education institutions helps avoid dropout and improve student learning. This mentoring has been over time strengthened thanks to studies carried out. In these studies, obstacles have been analyzed and it is shown how to improve it. Therefore, in the priestly formation seminary where seminarians also receive tutoring, the integrating elements and tutor characteristics must be analyzed. This analysis will allow to know how tutoring is being developed and so, how to achieve an integral education, with quality, avoiding desertion and responding to Church needs.

Keywords: tMentoring, tutor, seminary.

Introducción

En el Seminario se lleva a cabo la formación de los futuros sacerdotes de la Iglesia Católica, y al igual que otras instituciones educativas tiene muchos retos, entre ellos proporcionar una educación de calidad, integral y que evite la deserción. Respecto a la deserción, según el informe que ofreció el Cardenal Juan Sandoval Íñiguez en la Reunión Plenaria de la Pontificia Comisión para América Latina realizada en la Ciudad del Vaticano (La Formación Sacerdotal en los Seminarios de América Latina, 2009), en México ha disminuido el número de seminaristas y aquellos que ingresan, al paso del tiempo van perdiendo interés por la vida sacerdotal, empiezan a ser rutinarios, poco entregados en sus apostolados, y se les nota apáticos e indiferentes durante las clases.

De acuerdo a estas estadísticas, la deserción es muy alta. Por tanto, es necesario indagar cuál es el papel de la tutoría en la formación sacerdotal, la cual es una estrategia que en muchas instituciones educativas favorece y refuerza el desarrollo integral del estudiante, así como lo apoya en la construcción y realización de su proyecto de vida.

Lavaniegos (2009) señala que la tutoría es indispensable en la formación sacerdotal, ya que la calidad de esta depende de la calidad de la tutoría. Por tanto, se debe conocer cómo se está realizando la tutoría en el Seminario para fortalecer lo que funciona y corregir lo que sea necesario a fin de que la formación responda a las necesidades de nuestro tiempo.

En la formación sacerdotal se realiza un proceso de tutoría a los seminaristas, aunque en el seminario normalmente se le llama asesoría, la función que desempeña es la misma. En este trabajo se llamará tutoría a la actividad que realiza el formador cuando asesora, acompaña y orienta al seminarista, así como también se llamará tutor al formador. Sin embargo, se debe tener presente que la tutoría que se realiza en la formación sacerdotal va más allá de aquella que se realiza en los centros de educación superior, ya que en el Seminario no solo se trata de formar para desempeñar una profesión, sino para vivir una vocación la cual abarca toda la vida y no solo un aspecto de ella como sucede en una profesión.

La tutoría

La tutoría es una estrategia que se lleva a cabo en el proceso educativo, y a través de ella se acompaña y guía a los alumnos para que logren sus objetivos, así como para evitar la deserción, y se realiza de manera personal y en grupo (Alonso, 2010).

No existe un concepto universal de tutoría, existen varias definiciones y entre ellas que la tutoría es una actuación profesional esencialmente orientadora que acompaña todo el proceso formativo del ser humano, desde pequeño hasta la enseñanza universitaria (Gallego y Riart, 2010). Por tanto, la tutoría no es una actividad sencilla, requiere para su ejercicio de una preparación. Además, como señala Rodríguez (citado en Gallego y Riart, 2010) la tutoría es un proceso que tiene como finalidad guiar, conducir, indicar de manera procesual para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea, con el objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida.

Molina (2004) señala además que la tutoría es una atención personalizada y comprometida del tutor en su relación con el alumno, que consiste en orientar, guiar, informar y formar al alumno en diferentes aspectos y en diferentes momentos de su trayectoria académica, integrando las funciones administrativas, académicas, psicopedagógicas, motivacionales y de apoyo personal.

Para Cruz, Chehaybar y Abreu (2011) la tutoría es una relación que se da entre una persona experta y una novata dentro de una organización o profesión. Menciona que el experto sirve de guía o modelo que enseña, patrocina, alienta, aconseja, ofrece amistad, proporciona información y apoyo para facilitar el éxito académico del estudiante y facilitar sus progresos. De manera semejante, Perna y Larner (1995, citado por Cruz et al., 2011) señalan que la tutoría representa un esfuerzo cooperativo donde el tutor ayuda a planear la vida académica del tutorado; lo orienta, le da seguridad, lo motiva, socializa, y lo guía en la adquisición de conocimientos propios del campo.

El tutor

El tutor es la persona hábil, con experiencia, que cuenta con información, conocimiento, es dinámico, y está comprometido en mejorar las habilidades del otro individuo (Yung y Wringht, 2001, citado por Cruz et al., 2011). Además, tutela, guía, asesora, orienta, ayuda y asiste al alumno en la totalidad de su personalidad para lograr su integración como persona (Aguilar, 2010). En la misma línea, Gallego y Riart (2010) señalan que el tutor es la persona capacitada para orientar al alumno y al grupo, que interactúa con los alumnos y es gestor administrativo de tareas hechas en unas condiciones adecuadas.

Así también, el tutor tiene cualidades y funciones. Según Hagevick (1998, citado por Cruz et al., 2001) las cualidades de los buenos tutores son: que muestran habilidad para escuchar, incorporan a los alumnos al campo laboral, son generosos, honestos, tienen buen sentido del humor, muestran dedicación a sus actividades, son genuinos, pacientes, flexibles, leales, expresan empatía y comprensión, y expresan compromiso con la formación de los alumnos.

Respecto a las funciones, Badillo Guzmán (2007) dice que las funciones del tutor son orientar, asesorar y acompañar al alumno durante su proceso de enseñanza aprendizaje,

con la perspectiva de una formación integral, lo que significa estimular en él la capacidad de hacerse responsable de su aprendizaje y de su formación. En la misma línea González y Solana (2015) señalan que la función del tutor es: formar, informar, prevenir y ayudar a decidir.

Estudios sobre tutoría

Existen diversos trabajos que proporcionan información sobre estudios que se han realizado sobre la tutoría en instituciones de nivel superior equivalente a los estudios de los seminaristas, que permiten tener un panorama general sobre cómo se está desarrollando la tutoría y los beneficios que proporciona. De entre los trabajos que existen, se encuentran los siguientes:

El realizado por Mazadiego Infante, T. de J. (2009), en el cual comparte la experiencia del quehacer tutorial que se realizó en la facultad de Psicología Campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Señala que a partir de 2003 con la implementación del Sistema Institucional de Tutorías la eficiencia terminal se ha incrementado.

Minor Ferra, N. (2014), realizó un estudio para valorar el impacto del programa de tutoría en índices de desempeño escolar en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria con modalidad de internado en la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez". Los resultados de la investigación que arroja el análisis de los datos muestran que el programa de tutoría presenta incidencia positiva en el mejoramiento de los indicadores de desempeño: deserción escolar y eficiencia terminal.

Díaz Solís (2009), realizó un estudio a fin de conocer el impacto y grado de satisfacción de la Tutoría Académica. Los resultados del estudio señalan que el 90% de los estudiantes estuvieron totalmente de acuerdo en que es necesario contar con un tutor académico; el 95% de los encuestados coincidieron en que es necesaria la tutoría para su avance académico; el 93% que la tutoría académica favoreció la culminación de su plan de estudios; el 98% considera que el expediente escolar que utilizó el tutor para apoyarlo es importante para identificar sus avances escolares; el 67% considera efectivos los recursos de comunicación (avisos impresos, avisos electrónicos y llamada telefónica) utilizados por su tutor para informar de las actividades académicas; el 77% reporta que los medios de interacción y/o comunicación alumno-tutor (Internet, cubículos, avisos, consulta de pasillo, asesoría, apoyo moral o psicológico) fueron adecuados para ellos.

La tutoría en la formación sacerdotal

A la tutoría que se imparte a los seminaristas se le llama asesoría, pero la función que desempeña es la misma, por eso en este trabajo se llamará tutoría a la actividad que realiza el formador cuando asesora, acompaña y orienta al seminarista, así como también

se llamará tutor al formador. Para impartir la tutoría, los tutores en la formación sacerdotal tienen como base los lineamientos de los documentos que los Papas y Obispos de la Iglesia han expedido a través de los años, y de entre los principales documentos se encuentran el Concilio Vaticano II, la Exhortación Apostólica postsinodal *Pastores dabo vobis* sobre la formación de los sacerdotes en la situación actual (1992), las Normas Básicas para la Formación Sacerdotal en México (2012) y la *Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis* (2017).

Estos documentos señalan que la tutoría es una estrategia indispensable en la formación sacerdotal, y es personal y comunitaria. La tutoría personal la reciben los seminaristas en las diferentes etapas de su formación, ya que necesitan de alguien que los ayude para poder realizar su discernimiento vocacional y formarse como discípulos misioneros.

En la tutoría personal, señalan los documentos, que el seminarista se conoce y se deja conocer, a través de las entrevistas que tiene con los tutores las cuales deben ser regulares y frecuentes. De entre las acciones que realiza el tutor, está la de ayudar al seminarista a integrar todos sus aspectos de persona, educarlo en la escucha y el diálogo, hacerlo consciente de su propia condición, de los talentos recibidos, de las propias debilidades y ayudarlo a para que se desarrolle como persona. La confianza recíproca es un elemento necesario en el proceso de tutoría, así como cercanía fraterna, empatía, comprensión, capacidad de escucha, apertura sincera y, sobre todo, coherente testimonio de vida (Congregación para el Clero, 2017).

El tutor en la formación sacerdotal

Los documentos que la Iglesia presenta para la formación sacerdotal señalan el papel que tienen los tutores. En ellos se menciona que los tutores que se encargan de la formación integral de los seminaristas, los cuales normalmente deben tener a su cargo un grupo, tratan de ir ayudando a los seminaristas a crecer en las diferentes áreas de formación. Para desempeñar esta función, los tutores deben ser personas de fe, de obediencia y de comunión, contar con amor probado a la Iglesia y a sus enseñanzas, madurez humano-afectiva, equilibrio psicológico, una clara y transparente capacidad de amar, sentido pastoral, capacidad de observación, de escucha y de diálogo, así como atención positiva, crítica y madura a las diversas culturas modernas, y además, de vida coherente (Conferencia del Episcopado Mexicano, CEM, 2012).

También mencionan que los tutores deben ser sacerdotes con suficiente madurez humana y cristiana, con experiencia en el ministerio pastoral, identificados con su sacerdocio, que vivan en comunión con el Obispo y con sus hermanos sacerdotes, sean sensibles a la problemática del mundo y de la Iglesia, estén dispuestos a entender, aceptar y amar a los jóvenes en su proceso personal e interesados en capacitarse permanentemente, a

fin de ser competentes doctrinal y pedagógicamente para el ejercicio de este ministerio (CEM, 2012).

Además de las características antes señaladas por los documentos de la Iglesia, existen autores como Cencini (2000) que señala que el tutor en la formación sacerdotal debe ser una persona bien preparada y capaz de transmitir la pasión por un ideal utilizando las mediaciones y dinanismos humanos que hacen que se contagie la santidad. Que no sean simples transmisores de doctrina, sino que sean hermanos mayores que convivan de verdad.

También señala Cencini (2000) que el tutor debe educar, formar y acompañar. Educar en el sentido que ayude al seminarista a sacar fuera la verdad de la persona, lo que ella es en su consciente e inconsciente, con su historia y sus heridas, con sus dotes y debilidades, para que pueda conocerse y realizarse lo más posible. Formar, en el sentido que proponga un modelo concreto, un nuevo modo de ser o una forma que constituye la nueva identidad del consagrado, lo que está llamado a ser, su yo ideal. En cuanto al acompañar, se refiera al estilo pedagógico con el cual el formador, va a educar y formar al seminarista como un hermano mayor, tanto en la experiencia de vida como en el discipulado, que se junta a un hermano menor para compartir con él un tramo del camino y de la vida, para que pueda conocerse mejor así mismo y el don de Dios, y para que pueda tomar la decisión de responder a él, libre y responsablemente.

Por su parte Jiménez Ortiz (2012), señala que el tutor debe ser un acompañante paciente y perseverante, vivir el Evangelio, y anunciarlo, de palabra y con sus obras, y que su tarea de tutor consiste en tres acciones principalmente: saber acompañar, saber motivar y saber comunicar la experiencia de Dios.

El saber acompañar supone aceptación incondicional del seminarista y actitud de escucha serena y solícita, capacidad de empatía, acompañamiento desde la libertad, despertando el sentido de responsabilidad y capacidad de discernimiento para ayudar al seminarista a descubrir la voluntad de Dios en su vida.

El saber motivar supone despertar el interés del seminarista para una formación integral, que lo conduzca a una opción libre y definitiva por Jesucristo. Implica también sostener y orientar ese interés de forma adecuada y constante. El ambiente ha de estar animado con cercanía, libertad y creatividad. Las dos tareas inmediatas que surgen de este esfuerzo de motivar son, en primer lugar, ayudar a purificar las motivaciones vocacionales de los seminaristas; en segundo lugar, facilitar la internalización convincente de los valores humanos y religiosos más importantes.

El tutor debe saber comunicar la experiencia de Dios, lo cual se logra más por lo que se vive que por lo que se dice. Se debe evitar enviar mensajes ambiguos a los seminaristas; se les dice cosas preciosas, magníficas, con palabras, pero con las actitudes se pueden

enturbiar esas palabras, y ellos reciben un mensaje confuso. Lavaniegos González (2009) agrega que algunas características del tutor consisten en ser positivo, propositivo, generador de un clima fraterno y de presencia cercana.

Para vivir las características anteriores, los tutores deben estar renovándose permanentemente, ya que según Cencini (2011), solo quien toma en serio su formación continua puede ser un animador vocacional, porque sólo quien responde cada día a su llamada y la vive, puede proponerla como algo vivo, fresco, nuevo, juvenil, ya que donde no hay vida adecuada, no se puede comunicar ni enseñar nada a los seminaristas.

Además, se debe ser consciente que la formación no depende sólo de uno de los tutores, sino que es de todos, ya que como menciona Cencini (2011, p. 6): “El testimonio de uno es siempre bueno y válido, pero si está uno solo para darlo, resulta casi una excepción; mientras que el testimonio coherente de un grupo de personas, de una fraternidad, de una comunidad, resulta convincente, especialmente para un joven”.

Conclusiones

Diferentes estudios que se han realizado en Instituciones de Educación Superior sobre los beneficios que aporta la tutoría como estrategia dentro del proceso educativo, muestran que aporta un gran apoyo a los estudiantes en su aprendizaje, así como también contribuye a evitar la deserción de los mismos.

Al igual que la doctrina que existe sobre tutoría, los documentos sobre la formación sacerdotal que la Iglesia ha emitido, y las aportaciones de diversos autores que trabajan en el ámbito de la formación sacerdotal, señalan elementos claros sobre cómo debe realizarse, así como las funciones y cualidades de los tutores, aunque ello no es garantía que lo que dice la teoría se haga en la práctica.

En diversas instituciones se están realizando evaluaciones y estudios para saber cómo se realiza la tutoría, qué obstáculos existen, qué es lo que funciona y qué se puede mejorar. Por tanto, en el Seminario también se deben realizar estudios para saber cómo es el proceso de tutoría que se imparte a los seminaristas, qué está funcionando y qué no. Por tanto, proporcionar en realidad una formación de calidad, integral y que responda a las necesidades que la Iglesia en la actualidad demanda.

Referencias

- Alonso A., J. Ma. (2010). *Manual de Orientación Educativa y Tutoría*. Educación media y superior. De la Salle: México.
- Aguilar García, J. L. (2010). *La tutoría en la Universidad: Selección, Formación y práctica de los tutores: Ajustes para la UCM desde el espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/10147/1/T31405.pdf>

- Badillo Guzmán, J. (2007, julio-diciembre). *La tutoría como estrategia viable de mejoramiento de la calidad de la educación superior*. Reflexiones en torno al curso. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 5. Recuperado de: http://www.uv.mx/cpue/num5/practica/badillo_tutoria.htm
- Cencini, A. (2000). *Los sentimientos del hijo*. Itinerario formativo en la vida consagrada. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Cencini, A. (2011). *Pedagogía de las vocaciones*. II Congreso Continental Latinoamericano de Vocaciones. Recuperado de: http://www.celam.org/Images/img_noticias/doc234d92068d71694_29032011_1119am.pdf
- Congregación para el Clero (20017). *El Don de la vocación presbiteral. Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis*. Buena Prensa: México.
- Comisión Episcopal para Vocaciones y Ministerios (CEVyM) (2012). *Normas Básicas y Ordenamiento Básico de los Estudios para la Formación Sacerdotal en México*. Dimensión de Seminarios (OS-MEX). Recuperado de: http://www.amoz.com.mx/Formacion/NBFMSM_2012_OBFMSM.pdf
- Cruz Flores, G., Chehaybar y Kury, E. y Abreu, L. F. (2011). *Tutoría en educación superior: una revisión analítica de la literatura*. *Revista de la educación superior*, 40(157), 189-209. Recuperado en 29 de marzo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100009&lng=es&tlng=es.
- Díaz Solís, Ma. Del R. (2009). *Satisfacción estudiantil de la tutoría académica en el contexto universitario*. Recuperado de: <http://www.uv.mx/encuentrotutorias/MEMORIAS%20DEL%20IV%20ENCUENTRO.pdf>
- Gallego S. y Riart J. (Coord.) (2010). *La tutoría y la orientación en el Siglo XXI: Nuevas propuestas*. Octaedro: España.
- González Pérez, A. y Solano Chía, J.M. (2015) *La función de tutoría*. Carta de Navegación para tutores. Madrid: Ediciones Narcea.
- Jiménez Ortiz, A. (2012). *La identidad y el papel del formador*. Boletín OSAR 3/6. Recuperado de: <http://www.entreyparaseminaristas.com/2012/07/la-identidad-y-el-papel-del-formador.html>
- Juan Pablo II (1992). *Exhortación apostólica postsinodal Pastores Dabo vobis*. Roma.
- Lavaniegos González, E. (2009). *Los itinerarios formativos. Material para elaborar proyectos para la formación de las vocaciones*. Colección Cuadernos Vocacionales. México: Servicios de Animación Vocacional Sol, A.C.
- La Formación Sacerdotal en los Seminarios de América Latina. (2009). *Actas de la Reunión Plenaria de la Pontificia Comisión para América Latina*. Roma.
- Mazadiego Infante, T. de J. (2009). *La tutoría como acción formadora en la facultad de psicología campus Poza Rica*. Recuperado de: <http://www.uv.mx/encuentrotutorias/MEMORIAS%20DEL%20IV%20ENCUENTRO.pdf>
- Molina Aviles, M; (2004). *La tutoría. Una estrategia para mejorar la calidad de la educación superior*. *Universidades*, () 35-39. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302805>
- Minor Ferra, N. (2014). *Impacto del programa de tutoría en el desempeño escolar de las estudiantes de la Escuela Normal Rural "Lic. Benito Juárez"*. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/tutorias/portal_tutor/docs/encuentro_nacional_de_tutorias__3_de_3_.pdf

MODELO ESTRATÉGICO QUE SUSTENTA LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM FLEXIBLE EN LAS IES

RODRIGO URCID PUGA, SUSANA PÉREZ MILICUA Y
PABLO NUÑO DE LA PARRA

UPAEP

rodrigo.urcid@upaep.edu.mx, susana.perezmilicua@upaep.edu.

mx y pablo.nuno@upaep.mx

Resumen

En el siguiente artículo se presenta un modelo basado en la planeación estratégica que aglutina una serie de elementos académicos, sociales y estratégicos que, en conjunto, buscan fortalecer la idea de crear currículum flexible en las Instituciones de Educación Superior –IES-. La metodología con la cual se realiza este estudio es cualitativa, y se sustenta en una investigación documentada y de corte transversal. Cabe resaltar, que este escrito se extrae de una tesis doctoral que presenta más de veinte propuestas que sustentan la importancia de establecer currículum flexible. Como resultado, aquí se muestra la propuesta a la que se llega a partir de todo el documento elaborado.

Palabras Clave: Planeación estratégica, currículo flexible, educación superior, paradigmas

Abstract

The following paper presents a model based on strategic planning involving a series of academic, social and strategic elements. All these elements seek to strengthen the idea of creating a flexible curriculum in Higher Education Institutions –IES, for its acronym in Spanish–. This study methodology is qualitative and is based on documental cross-sectional research. It should be noted that this paper is drawn from a doctoral thesis that presents more than twenty proposals that support the importance of establishing a flexible curriculum. As a result, here is the proposal that comes from the entire document.

Key words: Strategic planning, flexible curricula, higher education, paradigms

Introducción

La problemática primaria que se detecta para la realización de este proyecto, es la escasa elaboración de modelos que sustenten la importancia que tiene la implementación de un currículum flexible en las Instituciones de Educación Superior –IES–, particularmente en México. A ello, se le debe anexar la necesidad de replantear el servicio educativo desde un punto de vista estratégico que logre la creación de valor compartido como elemento diferenciador para las universidades.

Todas las organizaciones compiten por obtener recursos, mercados, clientes, personas, imagen y prestigio. Actúan como agentes activos dentro del contexto dinámico e incierto que generan los cambios que sufren las sociedades, los mercados, las tecnologías, el mundo de los negocios y el medio ambiente (Wagner, 2011).

Es importante rescatar las respuestas a los problemas que la planeación estratégica resuelve. Por ello, se debe considerar que el cambio es una cuestión de supervivencia para las organizaciones, y éstas deben ser proactivas. El proceso de planeación estratégica la conduce al desarrollo y a que formulen lineamientos que aseguren su evolución continua y sostenible.

En este sentido, la estrategia significa elegir una vía de acción para ocupar una posición diferente en el futuro, la cual ofrece ganancias y ventajas en relación con la situación presente. Es un enfoque de la competencia tan viejo como la propia vida en este planeta (Chiavenato y Sapiro, 2011).

De las IES surge un tema fundamental que debe ser considerado: la educación, las universidades son formadoras de élites dirigentes, científicas y políticas, “la educación universitaria se advierte como un espacio de formación intelectual y cultural que va más allá de la producción de buenos profesionistas o investigadores” (Acosta, 2014: 94).

Las universidades deben buscar su mejor nicho para el desarrollo de sus potencialidades, por ello es razonable que una mayor proporción de los programas de estudios de las IES hagan hincapié en la calidad de la enseñanza como meta casi exclusiva (Mora, 2004).

Sin embargo, no todo queda en la filosofía de la institución, es necesario atender a los estudiantes en diversas áreas a lo largo de su estadía en las aulas, y fuera de ellas; se requiere mejorar la consistencia de su formación, promover la curiosidad científica, la experimentación tecnológica, la imaginación artística, literaria o sociológica (Acosta, 2014).

Otro problema primordial es que los programas de formación profesional, no responden a las demandas sociales, y prueba de ello son sus constantes modificaciones. Éstas, buscan vincularse a los procesos de modernización. En el significado de la misma de la preparación profesional. Políticas, se orientan a lograr una mayor proyección nacional e internacional de planes y programa y formar profesionales e investigadores con creatividad y capacidad para plantear y resolver problemas (Soto, 2013).

Por otra parte, la innovación curricular por medio de modelos adecuadamente establecidos le da sentido a la educación; por ello se dice que la pretensión de impulsar procesos de innovación curricular como motor de transformación educativa por medio de la prescripción de una serie de modelos con gran potencial educativo, puede dar sentido y dirección a los propósitos inherentes a reformas que intentan la transformación del currículum y la enseñanza (Díaz-Barriga, 2012).

De manera tácita, se entiende a la innovación como la necesidad de un cambio profundo en paradigmas y prácticas sociales y educativas en una comunidad educativa, producto de la reflexión y apropiación de las personas involucradas en el proceso (Díaz-Barriga y Lugo, 2003).

Pero también hay que señalar que el cambio educativo no necesariamente significa perder calidad; la nueva forma de aprender permite modificar los parámetros organizativos sin perder calidad. Es decir, lograr una educación de calidad, con la suficiente condición de sustentabilidad de una sociedad competitiva para el siglo XXI.

Esto ha dado como consecuencia un modelo de organización de las escuelas y del sistema educativo muy difícil de sostener en sociedades como las características en América Latina, en la que los techos presupuestarios de sus economías hacen imposible financiar educación de alta calidad para toda la población sobre la base del modelo occidental clásico de organización de la educación (Aguerrondo, 2009).

Por supuesto, en el proceso de reforma curricular predomina la poca claridad y familiaridad entre la planta docente respecto al modelo educativo propuesto por la institución; en este sentido se puede observar que las condiciones laborales de los profesores quedan en un cierto grado de indeterminación.

Los cambios en las políticas curriculares provocan cambios en las jerarquías, espacios de poder y organización académica, cuestión que la aceptación o rechazo del eventual cambio educativo; y es que el poder que tiene el docente está cimentado en los depósitos de sentido que ha construido y enriquecido durante su historia personal y profesional (Valdés, Martín, y Sánchez Escobedo, 2009).

Marco teórico

La estrategia es el curso de acción que la organización elige, a partir de la premisa de que una posición futura diferente le puede proporcionar ganancias y ventajas en relación con su situación actual (Chiavenato y Sapiro, 2011). Al mismo tiempo, es un arte y una ciencia; es reflexión y acción, o bien, es pensar para actuar y no tan sólo pensar antes de actuar.

En esencia, la estrategia es una elección que involucra a toda la organización y que consiste, por una parte, en seleccionar de entre varias alternativas existentes la más conveniente, de acuerdo con los factores internos y externos de la empresa; y, por otra parte, en tomar las decisiones con base en esa elección.

El cálculo de las pérdidas y ganancias está siempre presente en las consideraciones del estrategia; la estrategia actúa con la convicción de que razona y decide en un marco de racionalidad.

Así pues, la estrategia representa un planteamiento competitivo; y cuando se estudia este fenómeno en las diferentes dimensiones en las que se manifiesta, se puede entender mejor la relación íntima y estrecha que existe entre estrategia y competencia. De esta forma, la competencia se puede ver desde un enfoque biológico, militar, político, deportivo y empresarial.

Por su parte, la planeación estratégica es el proceso que sirve para formular y ejecutar las estrategias de la organización con la finalidad de insertarla, según su misión, en el contexto que se encuentra (Chiavenato y Sapiro, 2011).

Al acotar el tema de la planeación estratégica en las universidades, a nivel educativo, algunas fases o etapas para asegurar el adecuado proceso de planeación estratégica, (Charría et al, 2010), las describen de la siguiente manera:

- Análisis de contexto, estudio del entorno organizacional, identifica factores contextuales que pueden influir en los procesos de la organización se identifican las condiciones del entorno y del mercado a través de la determinación de oportunidades y de amenazas.
- Formular los ejes estratégicos y los programas que conducirán la institución educativa, incluye definir o redefinir la misión, la visión, los objetivos y las políticas básicas. La falta de definición de objetivos impacta el proceso de determinación de las estrategias y la forma de pensar de la institución educativa.
- La formulación estratégica, proceso entendido como la definición de los planes de acción con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos; se busca anticipar el futuro y actuar en prospectiva; se debe considerar a la estrategia como una consecución de objetivos y no como el fin.

- La ejecución consiste en desarrollar sistemáticamente las estrategias definidas y en hacer operativos los planes de acción, requiere de acompañamiento y contar con los recursos necesarios.
- La determinación de mecanismos de control y vigilancia que garanticen el seguimiento, la evaluación y la retroalimentación de la estrategia y los planes de acción.

Por otra parte, los avances tecnológicos, la proliferación de sistemas automatizados y la globalización económica provocan una desaforada competencia que exige a las empresas establecer mecanismos para asegurar su éxito y sobrevivencia. En este contexto, la planeación estratégica adquiere especial relevancia, ya que gran parte del éxito de cualquier organización depende de su capacidad de plantear escenarios futuros, adaptarse al entorno y definir estrategias que le permitan alcanzar sus objetivos.

Pero también es necesario mencionar que la planeación estratégica no trata de tomar decisiones futuras, ya que éstas sólo pueden tomarse en el momento. La planeación del futuro exige que se haga la elección entre posibles sucesos futuros, pero las decisiones en sí, las cuales se toman con base en estos sucesos, sólo pueden hacerse en el momento. Por supuesto que una vez tomadas, pueden tener consecuencias irrevocables a largo plazo.

Tampoco pronostica las ventas de un producto para después determinar qué medidas tomar con el fin de asegurar la realización de tal pronóstico en relación con factores tales como: compras de material, instalaciones, mano de obra, etc. La planeación estratégica va más allá de pronósticos actuales de productos y mercados presentes (Steiner, 2003). Ha de señalarse que la planeación estratégica no representa una programación del futuro, ni tampoco el desarrollo de una serie de planes que sirvan de molde para usarse diariamente sin cambiarlos en el futuro lejano.

Una gran parte de empresas revisa sus planes sus planes estratégicos en forma periódica, en general, una vez al año. En realidad, no consiste en la preparación de varios planes detallados y correlacionados, aunque en algunas compañías grandes y descentralizadas sí los produce. Pero, la naturaleza conceptual básica de la planeación estratégica, abarca una amplia variedad de sistemas de planeación que va desde el más sencillo hasta el más complejo (Steiner, 2003).

La planeación estratégica no representa un esfuerzo para sustituir la institución y criterio de los directores. En concreto, la planeación estratégica no es nada más un conjunto de planes funcionales o una exploración de los presupuestos actuales; es un enfoque de sistemas para guiar una empresa durante un tiempo a través de su medio ambiente, para lograr las metas dictadas (Steiner, 2003).

En cuanto a la educación, ésta es un factor estratégico para la solución de los problemas sociales que requiere ser incluida dentro de un esquema de política mucho más amplio; considerándola en las políticas económicas y sociales (Badillo, 2007).

Primero que nada, en la escuela no solo se recibe información, también es espacio de conocimiento donde además de desarrollar capacidades, se aprenden juicios valorativos esquematizados por quienes detentan –o intentan detentar– el poder simbólico y moral”, a través de su proyecto educativo y de nación. (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2002) [IIUE].

Una escuela es la unidad organizacional responsable de gestionar el plan de formación al que se adscriben los estudiantes de una carrera en particular; en la misión, visión y objetivos de una escuela inciden los entornos político, institucional, legal y social, regionales, nacionales y mundiales donde se sitúa (Schmal y Ruíz-Tagle, 2009).

El entorno educacional se define por el contexto universitario que lo rodea, la facultad a la que se adscribe y los recursos que la propia escuela es capaz de generar (Schmal y Ruíz-Tagle, 2009). Las IES adquieren una relevancia renovada, pues son ellas los centros básicos de transmisión del conocimiento de la ciencia y la tecnología.

Por ello es que la universidad se vislumbra como una generadora de conocimiento, y como una empresa al servicio de las necesidades de formación y desarrollo tecnológico dentro de la sociedad del conocimiento (Mora, 2004); además, se debe resaltar que la innovación ocurre cuando se tiene un conocimiento suficiente sobre la misma y ésta cubre necesidades sentidas o resuelve problemas o situaciones insatisfactorias para las personas, se tiene que tomar en cuenta una serie de atributos que hacen posible el éxito de una innovación (Díaz-Barriga, 2010).

Por otra parte, es necesario mencionar que actualmente, a nivel educativo se refiere a la necesidad de “aprender a aprender”, que las universidades sean capaces de forjar sujetos reflexivos, analíticos, críticos, capaces de apropiarse no sólo de conocimientos específicos, sino también, de verdaderas estrategias para aprender eficazmente, que le permitan asimilar y gestionar su propio aprendizaje a lo largo de toda la vida (Míguez, 2005) en Moreno, Rossi y Lorenzo (2013).

Y sobre este punto es necesario mencionar que si lo que se busca es crear estudiantes mejor preparados, no se debe buscar que los profesores sean expertos en todas las ramas, o que tengan una participación sus respectivos campos laborales; por el contrario, lo que las IES deben configurar dentro de su portafolio de profesorado es una serie de personas que sean capaces de transmitir conocimiento, en breves palabras, que sean capaces de enseñar.

Esta clase de aprendizaje hace que los universitarios puedan ser parte de una sociedad que está inmersa en la internacionalización de sus profesiones; no se trata de una educa-

ción centrada en un contexto social, sino que el propio cambio en los sistemas de educación hace que las sociedades del conocimiento adquieran otro tipo de conocimientos (Badillo, 2007).

Metodología

Se opta por una investigación de tipo documentada. Es decir, previo a la elaboración de este modelo se realiza una profunda lectura a la literatura correspondiente a los temas de flexibilidad curricular y planeación estratégica, así como otros tópicos que involucran el esquema elaborado.

Descripción del modelo

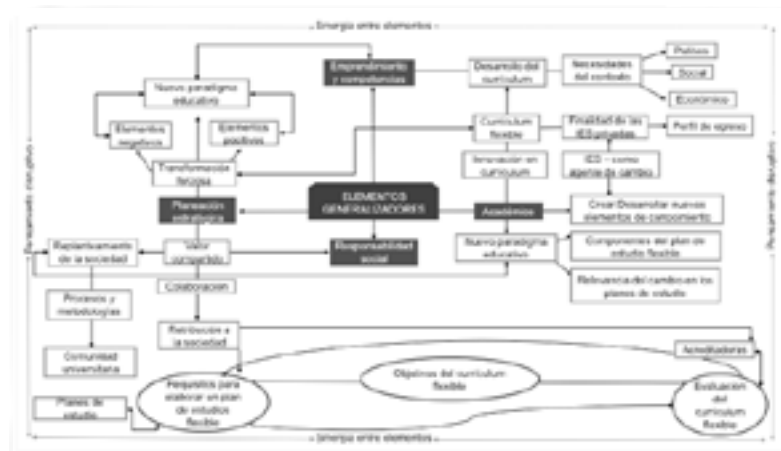


Figura 1. Modelo: "Elementos aglutinantes de la educación flexible". Fuente: Elaboración propia.

Resultados

Este modelo consiste en la propuesta que engloba la importancia de tener un currículum flexible en las IES privadas. Concretamente, se busca que todos, y cada uno de los elementos que convergen en el planteamiento de una educación flexible sean considerados. Esto claro, al considerar la mayor cantidad de factores que tanto de manera directa como indirecta inciden tanto en la planeación, como en la ejecución del currículum flexible.

Este gráfico, si bien puede considerarse como multidireccional, tiene una lectura que debe ser entendida a partir del centro del mismo; es decir, a partir del cuadro central que dice "propuesta doctoral". Así, una vez que se parte de este punto, se encuentran dos vertientes principales: a la derecha la académica, y a la izquierda la de planeación estratégica.

La primera conlleva a que si se desea un plan educativo flexible se debe considerar la necesidad de crear algunas cuestiones que conlleven a nuevos conocimientos, es decir; a indagar en las diversas materias que puedan aportar nuevos elementos al aprendizaje de los estudiantes.

Y qué mejor herramienta para lograrlo que las IES, mismas que actualmente tienen un papel fundamental en la formación social y cultural de los estudiantes, y que, en pocas palabras, se convierten en un agente de cambio; finalidad básica de las universidades.

Del mismo modo, también hay que considerar que cuando se habla de un aspecto académico líquido, es retomar el punto de los paradigmas, mismos que deben ser eliminados si se desea formar una nueva clase de estudiantes; para lograrlo, y de acuerdo al modelo presentado hay dos factores fundamentales: los propios componentes de un plan de estudio flexible, y la importancia que dichos cambios tienen para con la sociedad. La educación, en este modelo cumple la función básica de buscar una innovación académica, y a través de ésta, la elaboración de un currículum flexible; el cual una vez más, converge con la propia finalidad de las universidades.

Ahora bien, retomar el currículum flexible como punto medular de esta tesis, es hablar de su aplicación al interior de las universidades, y esto, por supuesto, conlleva una serie de pasos y estrategias que deben ser cubiertas desde diversas aristas; pero, sobre todo, la ejecución de este plan, debe ser con el fin de tener una sociedad mejor desarrollada; la cual pueda alcanzar prosperidad en materia cultural, social, económica, política y económica.

Al considerar lo anterior, el modelo indica que, para lograr este punto, es necesario tener en cuenta la formación de profesionales con más competencias y capaces de crear empresas, es decir, colaborar con la sociedad, a partir de la formación obtenida en la universidad.

Es por ello, que también se debe considerar que, a partir de la finalidad de las IES, es necesario considerar el perfil del egresado de acuerdo a las competencias y estilo de educación que éstos tengan. En el lado izquierdo del modelo, se muestra la importancia, y el grado de involucramiento que la planeación estratégica debe tener al momento de poner de manifiesto la necesidad de crear un currículum flexible.

Sin embargo, al considerar esta situación, es necesario también abordar algunos elementos positivos y negativos que puedan desencadenarse a partir de la transformación: y es que hablar de modificaciones legales, administrativas, de logística, etc., no a todos los involucrados les puede parecer acertado; pero por otra parte, se puede hablar de aspectos positivos como el que los estudiantes estén mejor preparados, una competitividad empresarial, nacional y por ende social; así como las diversas áreas de oportunidad que pudieran desencadenarse a partir de esta modalidad flexible.

Todo lo anterior, en consecuencia, lleva a un nuevo paradigma educativo, el cual, una vez más, y de acuerdo al modelo, es necesario que sea involucrado con la habilidad de emprender negocios para que la sociedad progrese y se tengan más y mejores competencias. Pero la labor de la planeación dentro del modelo no queda sólo en los antes descrito; ya que un elemento fundamental de la misma es el tema del valor compartido, elemento que, por supuesto es incluido en el gráfico como aspecto fundamental para que un currículum flexible tenga oportunidad al interior de las IES.

El valor compartido habla de colaboración y de la necesidad de replantear a la sociedad como se le conoce actualmente; y qué mejor forma de abordarlo que desde la educación superior; misma que si se enfoca de manera idónea puede repercutir en una retribución a la sociedad.

Al retomar el punto del replanteamiento de la sociedad, es necesario hablar de algunos procesos y metodologías que deben ser circunscritos en los modelos académicos, no se puede pensar que si se busca una nueva forma de plantear la educación se puede seguir en el mismo paradigma y esquema de enseñanza que actualmente se tiene; incorporar las TICs, fomentar el trabajo de equipo, la ética para el bien común y el plantear situaciones a futuras son sólo algunas de las muchas competencias que deben ser labradas desde la educación superior si es que se desea formar personas con mayor sentido humano, crítico y responsable.

Lo antes descrito debe ser no sólo aplicable a los estudiantes, sino que los profesores deben fomentarlo de manera cotidiana, dentro, y fuera del aula; y esto es precisamente, lo que constituye a la comunidad universitaria, ésta, también está compuesta por administrativos, exalumnos, embajadores y demás grupos de interés que rodean a las IES.

Este modelo es multidireccional, y prácticamente todos y cada uno de sus elementos actúan de manera interactiva; por ello, en la parte inferior del mismo, se disponen dos elementos que aparentemente, pudieran ser independientes, sin embargo; mantienen una relación directa con los distintos elementos por los cuales se compone el gráfico.

Así pues, del lado izquierdo se encuentran los diversos elementos idóneos para crear un plan de estudios; mientras que del lado derecho, se puede identificar el punto que engloba la evaluación del currículum flexible.

El primero conlleva como elemento puntual, el tener un plan de estudios a la medida, no seriado, pero sí con materias que vayan de la mano de la formación que quiera tener el estudiante; la cual debe incluir materias "base" y otras más complementarias, en las cuales se incluya interacción con el ámbito empresarial.

Ahora bien, del lado contrario, el punto elemental que ayuda a la evaluación de los currículums flexibles, es decir a darle un seguimiento, proyección, y cuantificar su impacto son las acreditadoras, mismas que pueden ser nacionales o internacionales, dependien-

do de las necesidades de las IES; esto por supuesto, tiene la intención de lograr universidades con mayor prestigio y capaces de ser más competitivas.

Otro elemento que incluye este modelo es el óvalo central en la parte inferior del mismo, el cual señala el objetivo primario del currículum flexible, mismo que tiene una relación directa con las figuras del lado tanto derecho, como izquierdo. Este modelo se encuentra “rodeado” por dos elementos: sinergia entre los diversos puntos que comprenden el currículum flexible y el pensamiento disruptivo.

Ambos, tienen un papel de “eje” que ayudan a que la propuesta tenga una sincronía entre el tipo de mentalidad que hay que tener al hablar de currículum flexible, y de la comunión que debe presentarse entre los diversos elementos que se ven involucrados en un currículum flexible.

Para tener un mejor entendimiento de este modelo, es necesario explicar las diversas relaciones que existen entre elementos que rodean tanto al elemento educativo, como al de la planeación estratégica. Así, y sin considerar una jerarquía en particular, se puede encontrar que existe una interacción casi obvia entre el punto de las acreditadoras y los requisitos para crear un currículum flexible, esto porque a final de cuentas, gracias a los diversos organismos que evalúan los planes académicos, la creación del mismo, puede ser posible.

Otra interacción que se convierte en un ciclo, es la que se puede observar en la parte inferior del modelo, y es que los requisitos del currículum flexible van ligados íntimamente con la evaluación del mismo; esto no quiere decir que uno dependa del otro, o que el primero tenga mayor importancia sobre el segundo; se trata de lograr un complemento entre ambos puntos del modelo.

Una segunda relación que se puede encontrar en el modelo, consiste entre el replanteamiento de la sociedad y el nuevo paradigma educativo; estos dos elementos convergen porque si se quiere trabajar una nueva forma de enseñanza –con todos los elementos que incluye– es necesario concebir una sociedad totalmente diferente a la que se concibe actualmente; ciudadanos capaces de colaborar, tener un aprendizaje más autónomo, y que sean capaces, de tener otro régimen disciplinario, con el afán de lograr personas más comprometidas para con la sociedad en la que conviven.

Un vínculo más que debe ser señalado es el que involucra a la transformación forzosa y al currículum flexible; estos dos elementos se ven mezclados porque si se habla de un plan de estudios líquido, es necesario hablar de un cambio de la educación, ambos elementos son vitales para que cualquier innovación educativa pueda llevarse a cabo, y tenga el impacto esperado para todas las partes involucradas.

Conclusiones

Con la elaboración de este análisis, se busca investigar las posibilidades y caminos que tiene el futuro de la educación superior en México, esto, con el propósito de rediseñar los posibles escenarios y líneas de acción que pueden poblar los ejercicios prospectivos; en este sentido, se hace una concreción a la flexibilidad en los planes de estudio de las IES.

Si bien el futuro no se puede predecir, sí es posible planearlo, y esto es lo que se pretende con el proyecto presentado; no se trata de resolver el futuro educativo de México, pero sí busca dar un sentido al futuro académico; lo que se puede imaginar y, razonablemente, prever, son escenarios, es decir, la combinación de distintos factores que resultan en la configuración de logros y fortalezas socialmente significativas, tanto para alimentar imágenes optimistas o pesimistas sobre el futuro, como para anticipar hipótesis catastróficas, luminosas o razonablemente realistas sobre el porvenir.

En este contexto, se coloca a la educación del futuro como una fuerza tradicional, es decir, civilizatoria y transformadora; es decir es ésta la que ha de transformar a las sociedades en grupos de personas capaces de colaborar y vivir de manera armoniosa, además, de por supuesto, forjar las competencias necesarias para que puedan ser ejecutadas.

Asimismo, se puede comprobar que la literatura especializada, los investigadores y principales teóricos, así como las principales asociaciones, actores involucrados y estudios que mencionan el tema de la educación flexible coinciden en que el estudiante actual debe tener una preparación que integre investigación, vinculación, internacionalización, prácticas profesionales, y un cuerpo académico que muestre la capacidad de formar a los estudiantes bajo un nuevo esquema de aprendizaje.

Por último, para lograr que las IES establezcan un currículum flexible requiere de dos aspectos esenciales: la infraestructura –con todo lo que esto conlleva-, idónea para poder satisfacer la necesidad de los diversos grupos de interés de las universidades, y comunidad universitaria capaces de romper paradigmas rígidos; es decir, que se tenga la capacidad, de entender que la educación ya no se concibe como algo esquemático y seriado, que el sentido de estudiante y profesor, así como el ritmo de aprendizaje ha cambiado.

Referencias

- Acosta, A. (2014). El futuro de la educación superior en México. *Universia*, 13(V), 91-105.
- Aguerrondo, I. (2009). *El nuevo paradigma de la educación para el siglo. Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Desarrollo Escolar y Administración Educativa*. Recuperado de: <http://campus-oei.org/administracion/aguerrondo.htm> Consultado: Agosto-2016.
- Badillo, J. (2007). Los retos de México en el futuro de la educación. *Revista de Investigación Educativa* 4. Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

- Charría, V. H.; Sarsosa P., Kewy V., Uribe, A. Lesmes, C., y Arenas, F. (2010). Definición y clasificación teórica de las competencias académicas, profesionales y laborales. Las competencias del psicólogo en Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 28,133-165.
- Chiavenato, I. y Sapiro, A. (2011). *Planeación estratégica. Fundamentos y aplicaciones*. México: McGraw Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista de la Educación Superior*, 1-16.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Universia*, 7(III), 23-38.
- Díaz-Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IIUE]. (2002). Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx> Consultado: Julio-2016.
- Míguez, M. El núcleo de una estrategia didáctica universitaria: motivación y comprensión. *ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* 1(3), 1-11.
- Monasta, A. (1997). Higher Education as the Producer, Transmitter, and Broker of Knowledge as well as Competence. *Higher Education in Europe*, xxii(3), 293- 302.
- Mora J.G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Moreno, R., Rossi, A. y Lorenza, Ma. (2000). *Análisis comparado del cambio de planes de estudio a través del rendimiento de los estudiantes*. Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de La Plata. Recuperado de: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab09.pdf> Consultado: Septiembre-2016.
- Porter, M. (2011). *Gestión estratégica*. Argentina: Editorial Vergara.
- Schmal, R. y Ruíz-Tagle A. (2009). Un modelo para la gestión de una escuela universitaria orientada a la formación basada en competencias. *Cuadernos de Administración*, 39(22), 287-309.
- Soto, R. (2013). *Propuesta para un modelo curricular flexible*. Universidad Autónoma de Naja California. Recuperado de: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista85_S2A4ES.pdf Consultado: Octubre-2016.
- Steiner, G. (2003). *Planeación estratégica. Lo que todo director debe saber*. México: Compañía Editorial Continental.
- Valdés, Á., Martín, M. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1).
- Wagner, Ma. (2011). *Creación de Valor Compartido*. Acción RSE. Empresas por un Desarrollo Sostenible. Recuperado de: http://comunicarseweb.com.ar/download.php?tipo=acrobat&view=1&dato=1319586756_CreacionValorCompartido.pdf Consultado: Octubre-2015.

OBSTÁCULOS Y FACILITADORES PRESENTES EN PROCESOS DE MENTORÍA ENTRE PARES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES MENTORES

SILVIA ALEJANDRA VALLEJO CARRASCO Y
GABRIELA CRODA BORGES

UPAEP

silviaalejandra.vallejo@upaep.edu.mx y

gabriela.croda@upaep.mx

Resumen

Ante los elevados niveles de competitividad derivados de la globalización y liberalización del comercio, las empresas han cambiado sus paradigmas e implementado estrategias que les permitan asegurar su supervivencia. El enfoque por competencias se convirtió en un factor determinante del éxito y bienestar organizacionales. Ante este fenómeno, las instituciones de educación superior han tenido que demostrar su capacidad de respuesta para enfrentar las demandas existentes en el mercado laboral, brindando a sus estudiantes una formación basada en competencias. En ese tenor, la mentoría entre pares se consolida como estrategia de innovación educativa para combatir la necesidad de cambio en las universidades y fomentar el desarrollo de competencias en los estudiantes mentores. El presente artículo muestra resultados parciales de un estudio de mayor alcance de corte cualitativo que analiza las competencias profesionales que desarrollan los estudiantes involucrados en funciones de mentoría, y se presentan los obstáculos y facilitadores encontrados por estudiantes mentores en el desempeño de su función. Se entrevistó a 11 estudiantes mentores de distintos programas académicos mediante una guía de preguntas sometida al juicio de expertos. Los resultados dan cuenta de obstáculos tales como la resistencia al cambio de cultura y práctica pedagógica entre los miembros de la comunidad universitaria; ausencia de planes de capacitación para estudiantes mentores; falta de seguimiento, evaluación y retroalimentación del desempeño del mentor; e incompatibilidad de horarios entre mentor y aprendiz. Entre los facilitadores encontrados destacan el alto nivel de confianza y empatía generado entre mentor y aprendiz; el perfil proactivo de los mentores; el apoyo docente informal; los beneficios académicos; y la autonomía otorgada a los estudiantes mentores por parte de la institución.

Palabras clave: Factores de impacto, interacción entre pares, estudiantes, universidades.

Abstract

Given the high levels of competitiveness resulting from globalization and trade liberalization, companies have changed their paradigms and implemented strategies to ensure their survival. The competence-based approach became a determining factor of organizational success and

well-being. Before this phenomenon, higher education systems have had to demonstrate their responsiveness in order to meet the demands in the labour market, providing their students with competence-based training. In this respect, peer mentoring consolidates as a strategy of educational innovation to fight the need for change in universities and to encourage the development of professional competences in mentor students. This article presents partial results of a broader qualitative-approach study that analyzes the professional competences developed by students involved in mentoring functions, and the obstacles and facilitators found by mentor students in the performance of their duty are presented. Eleven mentor students from different academic programs were interviewed, using a question guide submitted to expert judgment. The results reveal obstacles such as resistance to cultural and pedagogical practice change among members of university community; lack of training plans for mentor students; lack of follow-up, evaluation, and feedback on mentor performance; and schedule incompatibility between mentor and mentee. With regard to the facilitators found, the most mentioned had to do with the high level of trust and empathy generated between mentor and mentee; the proactive profile of mentors; informal teacher support; academic benefits; and the autonomy provided by the institution to mentor students.

Key words: Impact factors, peer interaction, students, universities.

Introducción

El siglo XXI trajo consigo acelerados avances en los ámbitos tecnológico y científico. Los elevados niveles de competitividad existentes en el mercado capitalista global han provocado cambios trascendentales en los sistemas económico, político y social.

En tal sentido, la sociedad industrial, producto de la Revolución Industrial, en la que el valor más apreciado era la productividad, comenzó a ser paulatinamente reemplazada por la sociedad del conocimiento, en la que surgen “una creciente importancia de las personas calificadas; mutaciones en las relaciones sociales y en las culturas de los pueblos como resultado de la aplicación de las tecnologías y surgimiento de circuitos y mercados mundiales del conocimiento” (Olivé, 2005, citado en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2016).

Como estrategia para atender las demandas de la globalización y liberalización del comercio, las empresas han tenido que operar bajo una visión internacional y dinámica, implementando mecanismos de respuesta y estrategias capaces de catapultar su crecimiento y atender los desafíos que plantea el entorno cambiante y complejo, en el cual el

acopio de las mejores prácticas y tendencias globales, se hace recurrente en los distintos ámbitos de la vida humana.

En el ámbito laboral y asociado a la formación profesional, se ha incorporado el enfoque por competencias en los procesos de gestión del talento humano, al interior de las organizaciones se convierte cada vez más en una práctica común y en una realidad global (Zarazúa, 2013). Con ello, los perfiles de puestos se basan en competencias profesionales en donde las funciones de los puestos laborales se incorporan considerando el desempeño por competencias. Los procesos de reclutamiento se centran en la detección de competencias en los candidatos potenciales, por encima de los conocimientos teóricos, experiencia y/o estudios formales en su trayectoria académica. La selección de talento humano se hace sobre la base de evaluación de competencias basadas en desempeños complejos.

En contraste con lo anterior, de acuerdo a la Encuesta de Competencias Profesionales (2014) realizada a nivel nacional, los egresados de Instituciones de Educación Superior (IES) en México no cuentan con las competencias suficientes y necesarias para su inclusión en el mercado laboral y por ende para el ejercicio profesional remunerado (Centro de Investigación para el Desarrollo A.C. [CIDAC], 2014).

Los resultados antes referidos reflejan una brecha entre las competencias que demandan las empresas y las competencias con que egresan los estudiantes de las IES, lo que a su vez provoca un aumento en el desempleo entre egresados y una reducción de la población económicamente activa. (CIDAC, 2014). Según la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, Servicios y Turismo (CONCANACO SERVYTUR) “55 de cada 100 profesionistas no ejerce o no encuentra trabajo en las áreas que estudiaron” (Vargas, citado en CIDAC, 2014, p. 10).

Los estudiantes con estudios culminados en las distintas áreas del conocimiento, sin hacer distinción de las instituciones de índole público o privado de las que egresaron, están lejos de cubrir el perfil requerido por los empleadores, quienes manifiestan que la falta de competencias profesionales se encuentra entre los cinco principales impedimentos para cubrir puestos de trabajo. Reconocen además que existe una creciente escasez de talento disponible (Manpower Group, 2015).

En tal sentido, es menester de las universidades replantear sus métodos de enseñanza y aprendizaje de forma que se ajusten a las demandas existentes en el mercado laboral, brindando una educación y formación basada en competencias. Ya que si bien desde hace varios años este tema ha estado en boga entre los principales actores del ámbito educativo en México, su práctica está lejos de llevarse a cabo en un número considerable de instituciones educativas del país (ANUIES, 2016, p. 24). Las estrategias académicas constituyen la clave para que los egresados enfrenten de manera exitosa el alto nivel de demandas del contexto globalizado y los trabajos contemporáneos. Las IES deben velar

por la habilitación de nuevos entornos de aprendizaje y la creación de situaciones educativas que pongan en movimiento la capacidad del estudiante y lo coloquen como protagonista en el proceso de adquisición y desarrollo de competencias profesionales, que a su vez favorecerá su incorporación al mercado laboral, así como, su desarrollo integral.

En ese tenor, la mentoría entre pares se consolida como estrategia de innovación educativa para atender la necesidad de cambio en los procesos de formación profesional y fomentar el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes. Se ha demostrado que es una estrategia que potencia el aprendizaje activo de los estudiantes involucrados.

Mentoría entre pares

El mentor es una persona experimentada que guía y transmite sus conocimientos a otra menos experimentada y con menos conocimiento, tradicionalmente llamada aprendiz o discípulo. La figura de mentor probablemente ha existido desde siempre, toda vez que se refiere, entre otras cosas, a la transmisión del conocimiento de una persona a otra. Los términos mentoría y mentor, han sido definidos por múltiples autores y corrientes de pensamiento, en función del contexto en el que se utilicen. Starcevic y Friend (1999) definen la mentoría como “un proceso de construcción y beneficio mutuo, para ayudar a desarrollar los conocimientos y conductas del nuevo alumnado, profesorado o trabajador, por parte de un alumno de curso avanzado, o de un profesor/trabajador más experimentado”.

Topping define mentoría como un proceso entre “personas de grupos sociales similares que no son docentes profesionales se ayudan unos a otros para aprender y a su vez aprenden ellos mismos enseñando” (1996, p. 322). Para Alonso, Calles y Sánchez (2012), la mentoría hace referencia a un intensivo intercambio interpersonal entre dos figuras, el mentor y el “telémaco” o aprendiz. El mentor proporciona apoyo, dirección y retroalimentación con respecto a los planes [...] y al desarrollo personal de su telémaco, y éste recibe la acción de mentoring (p. 19). Sánchez Moreno (2008) refiere que la mentoría es el desarrollo de una relación entre una persona que invierte tiempo, experiencia y conocimiento a otra con el fin de potenciar las capacidades de éste último.

Valverde (2004) por su cuenta analiza el papel de la mentoría en el ámbito académico y la ve como un “proceso de intercambio continuo de guía y apoyo orientador entre un estudiante de un curso superior que asesora y ayuda a estudiantes recién ingresados en la universidad, con la finalidad de desarrollar un proceso de autorrealización y beneficio mutuo”. Para este autor, la mentoría ayuda a que alguien aprenda algo que de otra forma no hubiera aprendido, o de manera muy lenta, de haberlo hecho por sí solo.

A pesar de las distintas acepciones del término mentoría, los autores convergen en ciertas características que a modo de síntesis se presentan a continuación: es un proceso

de transmisión e intercambio del conocimiento; existencia de las figuras del experto y del inexperto; coadyuva al desarrollo de habilidades en diversos ámbitos; es vista como un proceso, que se mantiene por un tiempo determinado; aporta beneficios a todas las partes involucradas; los involucrados comparten características del contexto; y voluntad y disposición en los involucrados para el desarrollo de la relación de mentoría.

Modelos de mentoría

Existen distintos tipos de relaciones de mentoría, dependiendo de las circunstancias en las que se desarrolle. La mentoría situacional, se refiere a aquellas situaciones en las que sin planearse ni asignarse roles específicos, alguien se convierte en mentor de otro, respecto a cierto tema. Normalmente este tipo de mentoría se presenta cuando la situación es apremiante y el aprendiz requiere de un consejo, guía o punto de vista justo en un momento determinado. Dicha interacción puede presentarse una única vez, pero resulta de alto impacto para quien recibe la acción de mentoría.

La mentoría informal es probablemente la más habitual. Se refiere a la existencia de las figuras de mentor y aprendiz, sin esquemas rigurosos de funcionamiento. No hay un inicio ni fin de la duración estipulados en dicha relación, puede ser corta o durar mucho tiempo. Cabe resaltar que los papeles de mentor y aprendiz en este tipo de mentoría están claramente definidos. Se trata de una relación que surge de la confianza entre dos individuos, y los temas abordados dependen de las capacidades y preparación del mentor, que a su vez responden a las necesidades del aprendiz.

A diferencia de las relaciones situacionales e informales de mentoría, las formales se refieren a un proceso planificado, con objetivos, supervisión, duración y fechas de inicio y término bien estipuladas. Buscan el desarrollo profesional y personal de los individuos dentro de una institución y/u organización.

Dentro de la mentoría formal se pueden distinguir diferentes categorías: de uno a uno, grupal, en equipo, entre iguales y virtual. La más común es la relación de uno a uno, en la que una persona experta en la organización o institución se encarga de guiar o desarrollar una mejor versión de otra persona, ya sea un nuevo empleado, un alto potencial o, en el caso de las universidades, un estudiante. La mentoría formal grupal se refiere a que un mentor se reúne periódicamente con un grupo de aprendices y entre todos se apoyan y retroalimentan. La mentoría en equipo refiere a un conjunto de aprendices que se ayudan unos a otros, ninguno tiene fijo el papel de mentor si no que todos van tomando ese rol dependiendo del tema.

Dentro del ámbito educativo, la mentoría entre iguales ha operado bajo el mismo enfoque, los alumnos más experimentados utilizan su conocimiento para ayudar a los menos experimentados. Cabe resaltar que dicha práctica nace como estrategia de orientación educativa, con el fin de atender a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Aunque cada institución presenta características particulares, en la mayoría de los casos los programas de mentoría han tenido como propósito principal el proporcionar apoyo a los alumnos de nuevo ingreso en su proceso de adaptación e integración al contexto universitario. Otros, se han enfocado en atender a los estudiantes en situaciones de insuficiencia académica, por ejemplo los que presentan reprobación de exámenes y/o materias. En las instituciones con alto grado de movilidad, los programas de mentoría pretenden atender las necesidades de los estudiantes extranjeros.

Ya sea para atender a alumnos de nuevo ingreso, aquellos en situación de riesgo académico o bien, a los provenientes de otro país, el sentido orientador de los programas de mentoría prevalece en cada situación. Tal como señalan Valverde, Ruíz, García y Romero (2004, adaptado de Carr, 1999), los beneficios de la mentoría para el alumno mentorizado son amplios: adquieren recursos para su “supervivencia” en la universidad (p. 97); se vuelven más seguros de sí mismos; logran definir sus objetivos académicos; consiguen aprovechar de una mejor manera las oportunidades; desarrollan distintas habilidades; y obtienen respuestas en materia de orientación ante la etapa que están enfrentando.

La implementación de programas de mentoría ha sido más una estrategia de prevención, al abandono escolar o al bajo desempeño académico, que de formación, tanto de mentores como de mentorizados. Sobresale el carácter utilitario, sobre el formativo, de la acción mentorial.

Actualmente, diversos estudios han evidenciado que los programas de mentoría apuntan a mucho más que satisfacer las necesidades de orientación educativa de las universidades, entre otras cosas, representan un nuevo entorno de aprendizaje (Lobato y Guerra, 2016; Siota, 2014) y favorecen el desarrollo de competencias en los alumnos mentores (Velasco y Benito, 2011; Vásquez, 2014; Torres, Rodríguez, Reyes y Utrera, 2011; Velasco, Domínguez, Quintas y Blanco, 2009).

Método

El enfoque del estudio fue de corte cualitativo interpretativo con alcance descriptivo realizado en una universidad privada en la ciudad de Puebla, México. En la institución en la que se realizó el estudio, a pesar de no existir un programa formal de mentoría entre pares, se detectó que el rol y función del alumno mentor es desempeñado por los estudiantes bajo otras circunstancias y a través de distintas iniciativas y proyectos vigentes al interior de la institución, en los que independientemente de las tareas y responsabilidades asignadas, los participantes hacen las veces de mentor de otros estudiantes.

Participantes

La muestra estuvo integrada por 11 estudiantes, provenientes de distintas carreras y programas en los que se desempeñan como mentores, a saber:

TABLA 1. PARTICIPANTES POR PROGRAMA

PROGRAMA	ESTUDIANTES POR PROGRAMA		CARRERA
	MUJERES	HOMBRES	
FILSE (Formación Integral, Liderazgo y Servicio Social)	1	1	Administración de Empresas Diseño y Producción Publicitaria
Apuesta de Futuro y otras becas	5	11	Psicopedagogía Comunicación Medicina Ciencias Políticas Fisioterapia Diseño Gráfico y Digital
Residencias Universitarias	1	2	Ingeniería Biónica Inteligencia y Desarrollo de Negocios Ingeniería Química Industrial

Fuente: Elaboración propia

Cabe mencionar que FILSE, es un programa que tiene como finalidad colaborar en la formación de los estudiantes desde tres aspectos, la salud integral, la madurez vocacional y el liderazgo social. Módulos a cursar durante los tres primeros cuatrimestres del estudiante de recién ingreso. En dicho programa, los estudiantes acompañantes, colaboran en la impartición de cursos y talleres a los estudiantes de nuevo ingreso.

Apuesta de Futuro es un programa cuyo fin es promover el desarrollo de jóvenes provenientes de comunidades rurales, a quienes proporciona becas académicas, además de hospedaje y en algunas ocasiones recurso alimenticio. A cambio, los estudiantes becados desarrollan proyectos sociales en sus comunidades de origen. En tales proyectos trabajan en conjunto con otros estudiantes, quienes liberan horas de servicio social a través de su participación. Los estudiantes becados, se convierten en mentores al liderar tales proyectos y dirigir al grupo de estudiantes asignados al mismo.

Las Residencias Universitarias son un servicio de hospedaje proporcionado por la institución a los estudiantes foráneos. En dicho programa existe el rol de Residente Formador,

desempeñado por estudiantes, quienes además de vivir en uno de los dormitorios, se encargan de dar atención personal y académica a los residentes de su piso.

La técnica de recolección de información utilizada fue la entrevista semiestructurada, cuyo fin fue conocer las experiencias y vivencias de los estudiantes mentores en el desempeño de su función. El instrumento estuvo conformado por trece preguntas abiertas, agrupadas en seis dimensiones, a saber:

TABLA 2. DIMENSIONES DEL INSTRUMENTO

DIMENSIÓN	# DE ITEMS
I Función mentora	3
II Recursos disponibles	2
III Proceso de interacción	3
IV Influencia en mentorizados	1
V Aprendizaje adquirido	3
VI Impacto en la institución	1

Fuente: Elaboración propia

El instrumento fue sometido al juicio de diversos expertos, que en total sumaron cinco. El audio de las entrevistas fue grabado, previa autorización de los entrevistados, con el fin de conservar la información para su ulterior análisis. El tipo de análisis de datos utilizado fue por categorías emergentes.

Discusión de resultados

A continuación se da cuenta de los obstáculos encontrados por los estudiantes mentores:

Ausencia de planes de capacitación dirigidos a estudiantes mentores

El 54% de los participantes estuvieron de acuerdo en que no habían recibido entrenamiento alguno para el desempeño de su función. Lo cual pone de manifiesto la imperante necesidad de la institución para diseñar e implementar planes de formación dirigidos a estudiantes mentores. Los mentores no tienen, a ciencia cierta, conocimiento ni entendimiento sobre su responsabilidad, objetivos y funciones, por lo que existe el riesgo de que su desempeño y rendimiento no sean los adecuados. Tal hallazgo difiere de lo mencionado por otros autores, quienes manifiestan la existencia de planes de entrenamiento dirigidos a estudiantes mentores a través de distintas modalidades como talleres y sesiones informativas entre otras (Torrado, Manrique y Ayala, 2015; Velasco y Benito, 2011).

Resistencia al cambio

El 72% de los participantes refirieron haberse topado con resistencia por parte de los aprendices a ser acompañados por iguales. Se identifica una barrera cultural en los estudiantes noveles, quienes predominantemente habían experimentado la práctica pedagógica tradicional (profesor-alumno) y desconocían la práctica del acompañamiento entre pares, lo que podría derivar en la falta de compromiso por parte de los aprendices hacia la relación de mentoría y/o sus entregables. Los participantes mencionaron las siguientes conductas detectadas en sus aprendices: se muestran muy relajados; piensan que pueden hacer lo que quieran; piensan que sus iguales no los pueden enseñar; bajan la guardia.

Incompatibilidad de horarios

El 64% de los participantes aseveraron que tuvieron dificultad para reunirse con sus aprendices debido a la incompatibilidad entre sus horarios, sobre todo en temporada de exámenes. Otro de los motivos, tiene que ver con la saturación de actividades en la vida académica del estudiante mentor.

Falta de seguimiento, evaluación y retroalimentación

Los participantes manifestaron la necesidad de un mayor involucramiento por parte de los coordinadores de sus respectivos programas, de quienes requieren mayor orientación para el desempeño de su función. Ante la carencia de tal apoyo, los estudiantes mentores se sintieron inseguros para estar frente a un grupo, reconocieron la falta de experiencia controlando emociones, admitieron su falta de organización, la falta de tolerancia a la frustración, y la falta de visión. En tal sentido, se propone la puesta en marcha de un plan estructurado de seguimiento y evaluación del desempeño del mentor, lo que a su vez eficientaría los procesos de acompañamiento.

A continuación, se presentan los facilitadores identificados por los estudiantes mentores:

Tutoría docente

Ante la ausencia de planes de capacitación, seguimiento, evaluación y retroalimentación puntuales, el 72% los participantes manifestaron haber recurrido a la tutoría docente como alternativa para obtener orientación al respecto del desempeño de la función mentora. Ellos solicitaron apoyo a sus profesores de confianza, quienes se los proporcionaron.

Beneficios académicos asignados al acompañante

En el 81% de los casos, los participantes dieron cuenta de una relación positiva entre el desempeño de funciones de acompañamiento y la obtención de beneficios académicos. En el 27% de las ocasiones, los estudiantes recibieron créditos académicos, así como descuentos en servicios de la universidad, específicamente las residencias universitarias. En el 18% de los casos, obtuvieron la liberación de su servicio social. En el 36% de los casos, los participantes manifestaron haber recibido una beca académica de por medio, que iba del 50% al 100%, además de la obtención de ayuda de hospedaje así como de un recurso alimenticio. Si bien la mayor parte de los estudios revisados, dan cuenta del trabajo voluntario de los mentores (Torrado et al., 2015; Marchena, Menacho, Araujo, López, Navarro y Aguilar, 2011; Velasco y Benito, 2011), otros ponen de manifiesto el otorgamiento de becas a los mentores como fuente de motivación e incentivo a su labor (Marco y Medeiros, 2013).

Proactividad en el proceso de aprendizaje

Más de la mitad de los participantes reconoció mantener una postura proactiva en su proceso de aprendizaje, mostrando iniciativa en el desarrollo de acciones encaminadas a mejorar su aprovechamiento. Además, el mismo porcentaje de participantes había tenido una vida estudiantil activa en sus etapas escolares previas a la universidad, habiéndose involucrado en distintos programas y proyectos académicos. Tales antecedentes derivaron en su decisión de incorporarse a funciones de acompañamiento entre pares en la actualidad, además de que les permiten mostrar un mejor desempeño y tener mayor habilidad para enfrentar situaciones adversas. Lo anterior concuerda con los resultados del estudio de Velázquez, Araiza y Treviño (2014), que mostraron que el 80% de los posibles tutores estarían dispuestos a desempeñarse como tal y reconocieron la importancia de mantenerse activos y tener iniciativa en su propio proceso de aprendizaje. Por otro lado, los hallazgos también coinciden con lo mencionado por Frison (2012, citado en Albanas, Marques y Patta, 2015), quien concluye que la tutoría entre pares promueve un aprendizaje activo e interactivo.

Autonomía otorgada por la institución

El 73% de los participantes reconoció sentirse empoderado por parte de la universidad. Se reconoce un creciente interés por parte de la institución por otorgar autonomía a sus estudiantes para el desempeño distintas funciones tales como la mentora. La invitación proviene directamente de algún docente, una convocatoria o bien por medio de las actividades de alguna asignatura.

Confianza alcanzada entre mentor y aprendices

En el 54% de las ocasiones, se identifica el desarrollo de relaciones interpersonales como producto del desempeño de la función de acompañamiento. El 18% de los participantes mencionaron haber encontrado amigos en el camino del acompañamiento; mientras que el 36% expresaron el gusto por la interacción con otros estudiantes. Tal hallazgo concuerda con lo mencionado por Gorchs, Molinero y Garriga (2013), quienes encontraron que las relaciones de mentoría (diadas mentor-mentorizado) permanecían durante el tiempo, más allá de lo establecido en el programa, es decir, los involucrados se convierten en amigos. Lo cual también coincide con la definición de mentoría que aporta Alonso et al. (2012), la que refieren como un intensivo intercambio interpersonal entre mentor y aprendiz, es decir, la misma intensidad de la interacción entre ambos hace que la relación trascienda los fines y límites institucionales de los programas de mentoría. Además de la generación de un ambiente de confianza, los principales atributos que caracterizan los procesos de mentoría entre pares, a criterio de los participantes son: mayor apertura, libertad de expresión, comunicación simple, mayor identificación y entendimiento entre las partes, apoyo personal, vivencia de experiencias similares, interacción fácil, uso de un lenguaje simple (sin formalismos), y la fácil negociación. Frente a las posibles barreras que podrían presentarse en las relaciones entre orientadores adultos y estudiantes universitarios jóvenes, la interacción entre pares figura como alternativa para fortalecer la sinergia entre los alumnos (tanto noveles como experimentados) y su universidad, carrera y requisitos académicos. Ya bien mencionan Álvarez y García (2002, citados en Casado, Lezcano y Colomer, 2015), las ventajas del acompañamiento par están relacionadas con la igualdad de circunstancias de vida que comparten los participantes, tales como la edad, necesidades, experiencias, e incluso problemas.

Conclusiones

Se identifica cierto grado de desconocimiento entre los miembros de la comunidad universitaria al respecto del funcionamiento, requerimientos y beneficios de programas de mentoría entre pares. Aunque ha sido una práctica recurrente en otros países tales como Canadá, Estados Unidos y España, en México está lejos de llevarse a la práctica en la mayoría de las Instituciones de Educación Superior.

Los resultados muestran que el involucramiento de estudiantes en relaciones de acompañamiento par, constituye un entorno de aprendizaje que proporciona a los involucrados la formación adecuada para cubrir las necesidades y demandas laborales del contexto globalizado. Los estudiantes mentores están desarrollando competencias de empleabilidad, que sólo es posible adquirir a través de la práctica. Tales competencias no pudieran adquirirse, o quizás muy lentamente, si el estudiante adoptara un papel pasivo dentro del aula y la universidad. De cara a la inserción laboral de los estudiantes mento-

res, la adquisición y desarrollo de las dichas competencias aumenta sus posibilidades de ser empleados y de desempeñarse satisfactoriamente en ambientes profesionales.

En cuanto a los obstáculos que los participantes identificaron durante el desempeño de la función mentora, uno tiene que ver con la resistencia del aprendiz para ser ayudado, enseñado y guiado por alguien de su misma edad y nivel de estudios. Dicha resistencia al cambio le lleva a ser apático, grosero, distraído, poco participativo y hasta conflictivo, además de que podría conducir al fracaso o terminación temprana de la relación mentor-aprendiz. Sin una adecuada cultura institucional, que permita el sano desarrollo de funciones de acompañamiento, la igualdad que comparten el mentor y aprendiz podría llegar a representar una desventaja. En tal sentido, se recomienda el desarrollo y puesta en marcha de estrategias para la difusión de los programas de acompañamiento, que permitan a la comunidad estudiantil entender las ventajas y beneficios de enrolarse en los mismos.

Otro de los obstáculos identificados se relaciona con la propia mentalidad y personalidad del estudiante mentor, quien se encuentra inseguro para desempeñar su función, o bien, no sabe cómo hacerlo. Dicha inseguridad y desinformación en gran medida se deben a la falta de capacitación formal entre los estudiantes mentores. Por ello, es imprescindible que la institución brinde a los mentores todas las facilidades y respaldo necesarios para su correcto desenvolvimiento.

En cuanto a los facilitadores, uno está relacionado con el otorgamiento de beneficios académicos a los estudiantes mentores derivados del desempeño de su función. Aunque el 72% de los participantes manifestó estar dispuesto a desempeñarla aún sin recibir ningún beneficio a cambio, éstos podrían representar una importante motivación que impulse a los estudiantes a involucrarse en programas de acompañamiento par.

Habiendo identificado los obstáculos y facilitadores, se recomienda definir los requisitos y cualificaciones que los estudiantes deben cubrir para el desempeño de la función mentora, y desarrollar planes de formación para estudiantes mentores, así como mecanismos de seguimiento y evaluación de su desempeño.

Se espera que los resultados del estudio aporten conocimiento al tema de la mentoría entre pares en México y permitan a las IES y sus directivos contar con información confiable para tomar decisiones encaminadas al desarrollo de estrategias a favor de la innovación educativa y la satisfacción de los requerimientos competenciales del mercado laboral.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2016). *Plan de Desarrollo Institucional. Visión 2030*. México: Autor.
- Albanaes, P., Marques de Sousa Soares, F., y Patta Bardagi, M. (2015). Programas de tutoría y mentoría en universidades brasileñas: un estudio bibliométrico. *Revista de Psicología (PUCP)*, 33(1), 21-56.
- Alonso, M., Calles, A., y Sánchez, C. (2012). *Diseño y desarrollo de programas de mentoring en organizaciones*. España: Síntesis.
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F., y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-179.
- Carr, R. (1999). Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio. *Programa de Apoyo al Liderazgo y la Representación de la Mujer (PROLID)*. Victoria (Canadá).
- Centro de Investigación para el Desarrollo A.C. (2014). *Encuesta de Competencias Profesionales 2014*. México: Autor.
- Gorchs, R., Molinero, X., y Garriga, S. (2013). Pasado, presente y futuro de la Mentoría en la EPSEM/ Past, Present and Future of Coaching at EPSEM. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 1(1).
- Lobato, C. y Guerra, N. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: avances y desafíos. *Educar*, 52(2), 0379-398.
- Manpower Group. (2015). *Encuesta de Escasez de Talento*. México: Manpower Group.
- Marco-Simó, J. M., y Medeiros Vaz, J. (2013). Mentores a distancia: un refuerzo próximo entre iguales. In *Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (19es: 2013: Castelló de la Plana)*. Universitat Jaume I. Escola Superior de Tecnologia i Ciències Experimentals.
- Sánchez Moreno, M. (2008). Asesoramiento en la universidad. Poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-19.
- Siota Álvarez, M. (2014). La tutoría entre iguales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: fortalezas y requisitos necesarios para su implantación. *Revista de Educación y Derecho*, (11).
- Starcevic, M. y Friend, L. (1999) Attributes of Effective Mentoring Relationships: Partner's Perspective, Center for Coaching and Mentoring, Canadá.
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345. Recuperado de http://www.fau.edu/CLASS/CRLA/Level_Three/The_effectiveness_of_peer_tutoring_in_further_and_higher_education_typology_and_review_of_the_literature.pdf
- Torrado-Arenas, D. M., Manrique-Hernández, E. F., y Ayala-Pimentel, J. O. (2016). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Medicas UIS*, 29(1), 71-75.
- Torres-Gordillo J., Rodríguez J., Reyes-Costales E., y Utrera-Postigo, M. (2011). Formación de mentores en la Universidad para la Adquisición de Competencias de Orientación. XV Congreso Nacional y I Internacional de modelos de Investigación Educativa. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Valverde, A.; García, E.; Romero, S. y Ruiz, C. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos: Revista de Educación*, nº 6-7 de 2003-2004, 87-112. Universidad de la Rioja. Recuperado de <http://www.ice.udl.cat/uou/docs/io.pdf>
- Vásquez, A. (2014). Desenmarañando la tutoría par universitaria: perspectivas de enseñanza o aprendizaje en experiencias internacionales y nacionales. *Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior*. Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Velasco, P. J., y Benito, Á. (2011). La mentoría entre iguales en la Universidad Europea de Madrid: Una estrategia educativa para el desarrollo de competencias generales y específicas. *Higher Learning Research Communications*, 1(1), 10-32.
- Velasco, P., Domínguez, F., Quintas, S., y Blanco, A. (2009). El desarrollo de competencias generales y específicas a través de la mentoría. VI Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, UEM.
- Velázquez, F., Araiza, L., y Treviño, Y. (2014). Tutoría entre pares: Proyecto, factibilidad, e implementación en la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Sexto Encuentro Nacional de Tutorías*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zarazúa Vilchis, J. L. (2013). *La selección de personal por competencias. ¿Cómo aplica en la empresa mexicana?* *Gestión Y Estrategia*, (43), 67-79.

PROCESOS INTERSUBJETIVOS EN EL USO COTIDIANO DE INTERNET DE JÓVENES “NINIS” EN EXCLUSIÓN SOCIAL

SILVIA ELENA AMADOR PÉREZ

UPAEP

silvia.elena.amador@gmail.com

Resumen

El uso de Internet que hacen los jóvenes, se ha estudiado frecuentemente en el contexto escolar, pero se sabe poco acerca de los significados que los jóvenes comparten al usar Internet en lo cotidiano. Cuando se trata de jóvenes que no trabajan ni estudian (“Ninis”) y que habitan en colonias marginadas, se está ante una población excluida de las instituciones (como la escuela) y de la propia investigación. Esta propuesta de estudio aborda este vacío, desde una visión no centrada en los usos, sino en los sujetos y en los significados que construyen en la interacción (intersubjetividad) del uso cotidiano de internet. Los sujetos de estudio son jóvenes “Ninis” de una colonia marginada de la Ciudad de Puebla. Se propone un diseño cualitativo, emergente y secuencial, de tipo descriptivo e interpretativo de casos. Las técnicas de recolección de datos incluyen diarios de campo, entrevistas en profundidad, grupos focales y selección de publicaciones de redes sociales. Para el análisis de datos primero se realizará una categorización inductiva de los mismos, y posteriormente una categorización guiada por conceptos de la teoría de Cultura Cotidiana de Pablo Fernández Christlieb. Es un anteproyecto de investigación por lo que no se presentan resultados.

Palabras Clave: investigación cualitativa, intersubjetividad, jóvenes, internet.

Abstract

The use of the Internet by young people has been studied frequently in the school context, but little is known about the meanings that young people share when using the Internet in everyday life. When it comes to young people who do not work or study (“Ninis”) and live in marginalized places, they are faced with a population excluded from institutions (such as school) and from research itself. This study proposal addresses this gap, from a vision not focused on the uses, but on the subjects and the meanings they construct in the interaction (intersubjectivity) of the daily use of the Internet. The subjects of study are young “Ninis” of a marginalized colony of the City of Puebla. We propose a qualitative, emergent and sequential design, of descriptive and interpretative study of cases. Data collection techniques includes field journals, in-depth interviews, focus groups, and selection of social media publications. Data analysis includes an inductive categorization of the data, and later a categorization guided by concepts of the Daily Culture theory of Pablo Fernández Christlieb. It is a preliminary research project so there are no results yet.

Key words: qualitative research, intersubjectivity, young people, Internet.

1. Introducción

Se presenta un anteproyecto de investigación cualitativa para desarrollar una tesis doctoral dentro del programa de Doctorado en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías, de la Universidad de la Américas Puebla.

1.1. Problema de estudio

Los estudios acerca del uso de Internet que hacen los jóvenes, se han focalizado principalmente en una visión pragmática de a) la medición de tiempos de uso, o la identificación de los tipos de uso (Arribas e Islas, 2009; De León Duarte, Castillo Ochoa, Montes Castillo y Caudillo Ruiz, 2013; García del Castillo et al., 2008; Sánchez Martínez y Otero Puime, 2010), b) medición de actitudes (Garland y Noyes, 2004; Smith, Caputi y Raws- torne, 2007), c) desarrollo de habilidades para uso en contextos de educación formal (Chipia Lobo, 2013; Zubieta Moreno, 2012), d) uso de Internet como herramienta para el desarrollo productivo (Cabello, 2010; García Abad y Barreto, s.f.; Martínez Salazar y Car- dozo Molano, 2014).

Un factor común a los estudios citados, es que parecen enfocarse en el objeto: la compu- tadora, el internet o el celular, considerando al sujeto de forma tangencial, de tal forma que poco importan sus circunstancias, motivaciones, y contextos.

Esta investigación propone un cambio de foco en el análisis de la relación entre los jóve- nes y el internet: poner al sujeto como ser interactuante, en el centro.

Lo que nos convierte en sujetos es la capacidad de representarnos los objetos, eventos, situaciones, procesos y a nosotros mismos, es decir, de simbolizar los objetos y a los suje- tos; es lo que Cassirer (1971) denominaba función simbólica.

La capacidad de simbolizar y por lo tanto de producir significados y sentido, son cons- tituyentes del sujeto y de la subjetividad. La subjetividad es social, no surge y se de- sarrolla en aislado, sino en procesos donde se comparten, se imponen, se desarrollan o se transforman los significados. Frecuentemente, las investigaciones que estudian a jóvenes usuarios de Internet, consideran a estudiantes. Pero existe un vacío en cuanto al estudio de jóvenes excluidos social y económicamente, que no trabajan ni estudian y que usan Internet. Al no ser de nuestro interés el contexto institucional, nos enfocamos entonces, en la vida cotidiana.

1.2. Objetivos

Objetivo General: Explicar cómo son en la vivencia de los propios sujetos, los procesos intersubjetivos en el uso cotidiano de Internet de jóvenes excluidos “ninis” que viven en una colonia marginada de la Ciudad de Puebla, a partir de los conceptos de la psicología social de la cultura cotidiana de Fernández Christlieb (1989).

Objetivos específicos:

- Identificar el significado y el sentido que jóvenes excluidos dan a su experiencia con el Internet en la vida cotidiana.
- Interpretar los símbolos y significados que intercambian los jóvenes cotidianamente al interactuar en internet.
- Describir cómo se da el proceso de intercambio de símbolos y significados entre jóvenes, en el uso cotidiano de internet.

1.3. Justificación

Es necesario analizar en profundidad los procesos intersubjetivos de usuarios y usuarias de internet, que están social y económicamente excluidos. No es solamente saber para qué usan estas tecnologías sino entender y explicar la complejidad de la producción simbólica (creación de significados) que describa la implicación de estos sujetos al usar esta tecnología, desde su propia visión, entendiendo las particularidades de sus contextos y situaciones individuales y sociales.

1.4. Definición de términos utilizados

En esta sección se describen los conceptos: jóvenes (juventud), “ninis” y exclusión social. El concepto de intersubjetividad se abordará con amplitud dentro del marco teórico. **Jóvenes.** Naciones Unidas desde 1985 definió a los jóvenes como aquellas personas entre los 15 y los 24 años de edad. Para este estudio entendemos que los jóvenes se caracterizan por: a) moratoria social, es decir tiene tiempo de ocio (Reguillo 2000), b) se identifica con alguna cultura juvenil y c) no ocupa o no se identifica con lugares de “poder formal” (Bourdieu 2002). Se asume que existe una diversidad de identidades de los jóvenes, en función de su contexto social (rural o urbano, nivel de escolaridad, clase social) y cultural, por lo que la juventud es una categoría situada y relativa. **Ninis** es un término que hace referencia a los jóvenes que no trabajan y no estudian. En su origen, parece provenir de la traducción del vocablo en inglés Neet (not in employment education or training) (Negrete Prieto y Leyva Parra, 2013). **Exclusión social:** Existe un debate en torno al concepto de exclusión, especialmente por la relación que existe entre exclusión y pobreza. Puede entenderse a la pobreza como falta o escasez en términos económicos, en relación al nivel de ingreso de una persona. Y a la exclusión como la no integración o participación

de un individuo en la sociedad, o como aquellos que han quedado fuera de la protección social. De esta forma, los marginados serían aquellos que no están completamente integrados, y los excluidos serían quienes no forman parte.

2. Breve revisión de literatura

La búsqueda de documentos en metabuscadores con los descriptores “procesos intersubjetivos” o “intersubjetividad” + “internet” + “jóvenes” no arrojó resultados, por lo que se decidió revisar documentos con descriptores como experiencia subjetiva, y uso de TICs (tecnologías de información y comunicación). De dicha revisión se resumen a continuación los principales hallazgos.

Desde la investigación psicológica, algunos estudiosos anglosajones han utilizado el término *computer experience*. Este concepto es usado para medir la cantidad de uso de la computadora, como por ejemplo, las horas que pasan los usuarios en la computadora. Smith, Caputi, Crittenden, & Jayasuriya (1999) han propuesto diferenciar la experiencia objetiva de la experiencia subjetiva con la computadora. La primera refiere al uso de la computadora (Garland & Noyes, 2004). La segunda alude un estado psicológico privado que refleja los pensamientos y sentimientos que una persona atribuye a un evento previo o actual, relacionado a la computadora, como sentimientos o emociones (Reber citado por Smith et al., 2007).

Ampliando la búsqueda de literatura, se incluyeron los descriptores “vivencia subjetiva”, “TIC”, “internet” y “sujeto virtual”, obteniéndose alrededor de 100 documentos diferentes, de los cuales se seleccionaron aquellos ensayos o investigaciones que abordaran al subjetividad desde enfoques alternativos al psicológico cuantitativo centrado en el individuo. Una mirada pesimista acerca de internet por autores como Dreyfus (2003), consideran que el anonimato y la incorporiedad de su uso cotidiano, conducen a una vida sin sentido. Por otro lado existen estudios que señalan los beneficios del uso de redes sociales como Facebook (Ellison, Steinfield y Lampe, 2007) quienes afirman que ayuda a quienes tienen baja autoestima. Así, desde los enfoques sociológico y antropológico, se han estudiado aspectos como la identidad en relación a la subjetividad y al uso de internet y sus posibles alternancias en la vida Online-offline (Aguilar y Said, 2010; Cabañes y Salanova, (s/f); Gálvez, 2004;), como el yo virtual o “avatar” (Cabra, 2011), que dan lugar a nuevas identidades (Blanco, 1999). De forma reiterada, estos enfoques han ayudado a visibilizar fenómenos como la formación o reforzamiento del capital social o capital cultural (Ellison y otros, 2007; Burke, Marlow y Lento, 2010; Aguilar y otros, 2010; García Canclini y otros 2012, Winocur, 2010). Otro elemento de la subjetividad social presente en varios estudios es la dimensión simbólica de las interacciones en internet y otras TIC, que permiten elaboraciones simbólicas: construcción de sentido (Cabra, 2011; Sandoval,

2007), capital simbólico (Winocur, 2006), refuncionalización simbólica (Winocur, 2010). También se han estudiado las emociones como constructo simbólico, donde las TICs son espacios de proyección de miedos y deseos (Baladrón, 2003) o bien un “disclosure” de revelación o exposición de intimidades (Belli, 2009).

De esta breve revisión podría decirse que la subjetividad en el uso de TICs, se ha abordado principalmente desde una perspectiva del individuo midiendo sus usos y actitudes o bien, desde una visión social en que la interacción produce elaboraciones simbólicas diversas. Como afirma Winocur (2009) las TIC son en este sentido, una plataforma simbólica. Este estudio se adscribe en esta última.

3. Marco teórico. Propuesta Teórica de Cultura Cotidiana de Pablo Fernández Christlieb

Este estudio se desarrollará bajo el enfoque de la psicología social y en específico tomará la propuesta teórica de la Cultura Cotidiana de Pablo Fernández Christlieb. La explicación de la estructura y procesos que conforman la intersubjetividad en la vida cotidiana que nos ofrece esta teoría, nos permitirá posteriormente analizar e interpretar de forma coherente, los datos que recojan en campo.

3.1. La Intersubjetividad

Para la psicología social la concepción de la realidad no está en el sujeto exclusivamente, sino entre los sujetos. Aquí radica la intersubjetividad, como el proceso en el que se crean e intercambian significados. Los significados son construcciones sociales que constituyen la realidad social y la estructuran en formas de ideología, cultura, poder, etc. La comunicación de símbolos es la esencia de la intersubjetividad.

3.2. Elementos de la subjetividad

La intersubjetividad tiene tres elementos:

- Componente objetivo: los símbolos, son objetos tangibles (gesto, emblema, palabra, o el lenguaje como sistema simbólico por excelencia, etc.).
- Componente subjetivo: los significados; representan a la experiencia o acontecimiento no presente sino re-presentable, o no tangible a que se refieren los símbolos (un gesto significa ira, un emblema paz).
- Componente intersubjetivo: la comunicación, sintetiza a los anteriores; representa la confluencia en vivo, en acto, de símbolos y significados.

3.3. La Intersubjetividad como universo

En una intersubjetividad, los sujetos usan los códigos creados dentro del propio universo y no en lugares exteriores. Las intersubjetividades como universos autónomos, estructuran a la sociedad: las ciencias, el arte, la filosofía; y ofrecen un sentido a la existencia: ser científico, ser ético, etc.

La vida cotidiana es otro de los universos intersubjetivos dentro del sistema cultural.

3.4. La Intersubjetividad como sistema

“La intersubjetividad es un sistema de expresión, intercambio e interpretación de símbolos, i.e. de creación y destrucción de realidades sociales” (Fernández Christlieb, 1989, p. 84). La intersubjetividad como sistema, puede explicarse a partir de dos procesos básicos: la interpretación y el intercambio.

- Interpretación. Proceso en que los símbolos adquieren significado y se da sentido a la experiencia. Este proceso genera identidad entre sujeto social e intersubjetividad (p.e. identidad social).
- Intercambio. Proceso en que los símbolos y sus significados son intercambiables entre sí, por lo que la realidad social se va creando y recreando

3.5. Estructura de la Cultura Cotidiana

La cultura cotidiana, tiene dos lógicas determinantes, operativa y cultural, donde el sentido común vendría a representar un enlace entre ambas.

Determinantes operativas de la vida cotidiana.

Son de tipo macrosocial y la interacción resultante sigue la lógica de producir para otros y no para la comprensión de la realidad. “Puede describirse como la transmisión de mensajes cuyo objetivo no es la comprensión de la realidad, sino el logro de una meta ajena a los participantes, y propia de la producción; la interacción es informativa (emisión, desplazamiento y recepción de datos), no comunicativa (expresión, intercambio e interpretación de experiencias)” (Fernández Christlieb, 1989, p. 86).

Determinantes culturales de la vida cotidiana.

Son de tipo microsociales y se expresan en las interacciones comunicativas. La cultura cotidiana se caracteriza por las relaciones entre iguales y el criterio de inexpertise consensual accesible a todos.

El sentido común obedece a la lógica operativa de la eficiencia, la menor inversión y el mayor beneficio, etc. Las generalizaciones como “el pez grande se come al chico”, ejem-

plifican esta lógica. Pero no pertenece al terreno de producción material, sino al terreno simbólico de la intersubjetividad. La vida cotidiana es el escenario del sentido común, cuyos determinantes son culturales.

Adicionalmente, lo comunicable o incommunicable de los hechos, son criterios que estructuran la cultura cotidiana. Lo comunicable son experiencias y acontecimientos que poseen un símbolo mediante el cual ser reconocidos en la interacción y son conscientes.

Lo incommunicable es aquello que no tiene símbolos (imagen, palabra, sensación). Es compatible con la idea del inconsciente para el psicoanálisis.

Las experiencias y acontecimientos se hacen comunicables o incommunicables en los 3 niveles de intersubjetividad: nivel personal, nivel, conversacional y nivel civil.

- Nivel personal. Experiencias y acontecimientos internos del sujeto que usan sistemas simbólicos socialmente construidos. Pueden ser incommunicables (inconscientes) o comunicables (conscientes aun cuando se decida no comunicarlos).
- Nivel conversacional. Conversación informal, común y corriente, que se da en cafés, sobremesas, pasillos, etc. mediante interacción cara a cara donde se crea, se valida o se modifica la realidad social. Lo incommunicable es aquello de lo que no se habla, porque no se puede, no se debe o no se quiere. Los temas son de la vida privada, no son de interés colectivo, por ser opiniones personales de aficionados.
- Nivel civil. Esfera pública que requiere el concurso de expertos donde se excluye lo privado por no ser de interés para la vida colectiva. Lo comunicable es lo expresado como "opinión pública" (parlamentos, congresos, prensa, televisión, internet, etc.). Aquí el sentido común de lógica operativa comunicable, actúa como lugar común, no obstante tiene un carácter enajenante.

Las dimensiones de lo público y lo privado, y de lo comunicable y lo incommunicable, no son estáticas sino que guardan una dinámica.

3.6. Dinámica de la cultura cotidiana

Las dimensiones pública y privada de la cultura cotidiana tienen direcciones antagónicas en sus procesos de expresión, intercambio e interpretación de significados: la ideologización y la politización, y la tensión entre ambas constituye la dinámica de la cultura cotidiana.

- Ideologización. Convierte lo público en privado (Moscovici citado por Fernández Christlieb, 1989). Se presentan símbolos que se repiten y se sustituyen hasta convertirse en algo sin contenido, sin significado.

- Politización. Convierte lo privado en público. Es darle significado a los símbolos que no lo tienen o que lo han perdido. Permite versiones alternativas de la realidad, una pluralización simbólica y el enriquecimiento comunicativo

4. Modelo de investigación

Esta es una investigación de tipo cualitativa. El diseño de este estudio corresponde a un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo de casos, analizados a través de técnicas cualitativas.

4.1. Diseño de la Investigación

De acuerdo con Maykut y Morehouse (2003) las características que proveen la estructura para diseñar e implementar un estudio son:

- Foco exploratorio y descriptivo. Nuestro foco general en forma de pregunta es ¿Cómo son los procesos intersubjetivos de jóvenes excluidos que se dan en el uso cotidiano de Internet?
- Diseño emergente. El diseño de investigación no está determinado completamente a priori. Se decidirán procesos y técnicas que nos permitan ir acercándonos al fenómeno de estudio en forma dialogante.
- Muestra tentativa. La muestra no está previamente definida de manera estadísticamente aleatoria. Para seleccionar inicialmente a los sujetos, se retoman características demográficas estandarizadas: edad, situación ocupacional y género, como se muestra en la Tabla 1. Posteriormente podría refinarse el muestreo desarrollando categorías identificadas por el observador más sensibles y también categorías identificadas por los miembros (Flick, 2015).

TABLA 1. PERFIL DESEADO DE LA MUESTRA INICIAL

SUJETO	SEXO	SITUACIÓN OCUPACIONAL
1	Hombre	Nini
2	Mujer	Nini
3	Hombre	Estudiante con otras responsabilidades
4	Mujer	Estudiante con otras responsabilidades

Fuente: Elaboración propia

- Recolección de datos en el escenario natural-virtual. Para esta investigación, el escenario natural podría ser un escenario virtual. La recolección de los datos se alternará entre el escenario “natural-real” (entrevistas in situ), y el escenario “natural-virtual” (comunicaciones en redes sociales). La naturalidad de los escenarios se entiende como aquello en donde tienen lugar las experiencias de la vida cotidiana (Denzin y Lincoln, 2012).
- Métodos de recolección de datos. La investigación cualitativa utiliza y recolecta diversos materiales empíricos: experiencias personales y de introspección, historias de vida, entrevistas, textos observacionales, históricos, interactivos y visuales (Denzin y Lincoln, 2012). Posteriormente se detallarán los métodos e instrumentos a utilizar.
- análisis de datos temprano y continuo. Es una actividad progresiva, e inductiva. Lo importante emerge de la construcción sistemática de categorías homogéneas de significados derivados inductivamente de los datos.

5. Metodología

La investigación cualitativa provee descripciones de cómo la gente vive una determinada cuestión (Mack y otros, 2005), además enfatiza las cualidades de los entes, procesos y significados que no pueden medirse en cantidad, frecuencia, intensidad, etc. Pone de manifiesto “la naturaleza socialmente construida de la realidad”... donde se proponen “preguntas y construyen respuestas que permitan destacar el modo en que la experiencia social es creada y dotada de sentido” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 62).

Así, la investigación cualitativa resulta pertinente para el estudio de las experiencias intersubjetivas de los procesos y significados en el uso de Internet.

5.1. Procedimientos de Recolección de Datos

La recolección de datos comenzará desde las primeras visitas de campo y primeros contactos informales. Por ser un diseño emergente, las primeras impresiones pueden perfeccionarse o se sustituirse (Stake, 1999).

5.2. Técnicas e Instrumentos

5.2.1. Notas de campo

Se tomarán notas una vez que se realicen las visitas de campo. También se tomarán fotografías de los lugares de la colonia, que apoyen a la contextualización del estudio.

5.2.2. Entrevistas en profundidad

Se realizarán entrevistas profundas tanto individuales como grupales que se grabarán, para su transcripción posterior. En este método el fenómeno de interés, la perspectiva de los participantes debe desplegarse desde la visión de los propios participantes, y no desde la visión del investigador (Marshall y Rossman, op cit).

5.2.3. Grupos focales

Podrán conformarse por personas que no se conocen entre sí, seleccionados porque comparten características relevantes para el estudio. Se realizarán preguntas focalizadas para alentar la expresión de diferentes puntos de vista. Podrían realizarse varias veces con diferentes individuos, para identificar tendencias en las percepciones (Marshall y Rossman, 2006).

Se contempla añadir al grupo focal, elementos de animación grupal adicionales para reforzar un ambiente amigable.

5.2.4. Ficha de datos

Para recabar algunos datos personales y como forma de estimular las narrativas, se elaborarán fichas que exploren: datos de identificación, datos sobre educación y posible experiencia laboral, así como datos sobre el uso de internet.

5.2.5. Exploración de textos de publicaciones

En Facebook o Twitter, mensajes de texto e imagen enviados por mensajería, que den cuenta de la interacción entre sujetos o a falta de estos, testimonios escritos (relatos) por los propios participantes respecto a sus experiencias sobre la comunicación que sostienen por medios virtuales digitales.

5.3. Método de Análisis de Datos

El análisis de datos se realizará a dos niveles. Primero se realizará una categorización inductiva de los datos, y segundo se realizará una categorización con base en los conceptos de la teoría de Cultura Cotidiana de Fernández Christlieb.

5.3.1. Transcripción de entrevistas

El objetivo de una transcripción es representar en papel lo más exactamente posible las palabras pronunciadas (rasgos verbales), su forma acústica: la forma de altura o intensidad sonora (características prosódicas) y cualquier comportamiento no lingüístico ya sea vocal, como la risa o el aclaramiento de garganta (características paralingüísticas), o no vocal, como gestos (características extralingüísticas) (Flick, von Kardorff y Steinke, 2004).

5.3.2. Codificación y categorización

Tanto la codificación como la categorización se utilizarán como formas de análisis y se aplicarán a los distintos tipos de datos que se recaben, por resultar la forma más conveniente por su versatilidad y porque se utilizará un software para apoyar el proceso de análisis (Flick, 2015).

5.3.2.1. Codificación temática

En la codificación de los datos se buscan segmentos relevantes de los datos y se analizan comparándolas con otros datos, clasificándolas y dándoles un nombre (Flick, 2015).

“La codificación”... “Implica identificar y registrar uno o más pasajes de texto u otros datos como parte de cuadros que, en cierto sentido, ejemplifican la misma idea teórica o descriptiva. Normalmente se identifican varios pasajes y se los vincula entonces con un nombre para esa idea: el código.” ... “Codificar es una manera de indexar o categorizar el texto para establecer un marco de ideas temáticas sobre él” (Gibbs, 2014, p. 63).

5.3.2.2. Categorización inductiva de los datos

Mediante el método de comparación constante, se irán conformando categorías. Se comparan fragmentos de información seleccionada llamadas unidades de significado. Se comprara una unidad de significado con el resto de ellas, para ir identificando y agrupando aquellas que son similares, para formar categorías emergentes que recibirán sus propios códigos. Las categorías iniciales se cambian, se combinan o se omiten; nuevas categorías se generan y nuevas relaciones pueden ser descubiertas (Maykut y Morehouse op.cit). Este proceso se realizará con apoyo de un software para análisis de datos cualitativo.

5.3.2.3. Categorización guiada por conceptos

En un segundo nivel de análisis, los datos serán codificados y categorizados a partir de los conceptos de la teoría de la Cultura Cotidiana de Fernández Christlieb. Los conceptos teóricos seleccionados se incluirán en una lista inicial a manera de guía para identificar las unidades de significado a codificar y categorizar, donde “la codificación consiste en la identificación de trozos de texto que ejemplifican los códigos incluidos en la lista inicial” (Gibbs, op.cit. p. 71).

Resultados y conclusiones

Los resultados serán reportados con formato de estudio de casos. Se espera que el marco teórico nos permita responder a cuestiones como ¿el uso de comunicación cotidiana de los jóvenes por internet puede ser considerado un universo intersubjetivo, con sus

propios códigos?, en este uso ¿qué significados y símbolos se crean, intercambian e interpretan?, ¿cuáles de estos dan sentido a su vida? ¿su condición de “nini” puede ser un diferenciador en estas experiencias? ¿qué tipo de dirección predomina en ellas, la enajenación ideologizante o la resignificación creativa y diversificadora de la politización?. Además se espera que emerjan significados al margen del marco teórico planteado, dejando que la realidad de estos jóvenes hable por sí misma.

Referencias

- Aguilar Rodríguez, D. E., y Said Hung, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: caso de Facebook. *Zona Próxima*, (12).
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39.
- Arribas, A., & Islas, O. (marzo-abril de 2009). Niños y jóvenes mexicanos ante internet. *Razón y palabra*, 14(67). Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/N/N67/varia/aarribas.html>
- Baladrón, Antonio J. (2003): Nuevos modos de construcción de la identidad en la sociedad informacional. *Revista Latina de Comunicación Social*, (54). Recuperado el 16 de junio de 2013. Disponible en: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20035312baladron.htm>
- Belli, S. (2009). *Emociones y lenguaje*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Psicología de la Salud y de Psicología Social. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/5473>
- Burke, M., Marlow, C., y Lento, T. (2010). Social network activity and social well-being. In *Proceedings of the 28th international conference on Human factors in computing systems* (pp. 1909-1912). ACM.
- Bourdieu, P. (2002). La juventud no es más que una palabra, en *Sociología y cultura*, E. Grijalbo, México.
- Cabañes, E. y Salanova M. (s/f). *De las tecnologías del yo al yo tecnológico: Sobre la creatividad artística en la era de la cibercultura*, disponible en: <http://euridicecaban.es.tl/De-las-tecnolog%EDas-del-yo-al-yo-tecnol%F3gico.htm>
- Cabello, R. (2010). Los procesos de participación en la comunicación para el desarrollo productivo territorial. *Usos y Abusos del Participare*. Ediciones Instituto Nacional de Tecnología Agraria de Argentina, INTA, Buenos Aires.
- Cabra, N. (2011). Entre el fantasma, el avatar y otras mutaciones de la imagen. *Nómadas*, (35), 81-98.
- Cassirer, E. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Chipia Lobo, J. F. (2013). Redes sociales virtuales para la educación y el cambio del ocio digital al ocio productivo. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación*, 7(1), 131-142. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol7n1/art9.pdf>
- De León Duarte, G., Castillo Ochoa, E., Montes Castillo, M. M., & Caudillo Ruiz, D. Y. (2013). *Relaciones interactivas, Internet y jóvenes de secundaria en México. Primera oleada sobre usos, consumos, competencias y navegación segura de internet en Sonora*. Hermosillo: Universidad de Sonora. Recuperado de https://www.academia.edu/5687734/Relaciones_interactivas_Internet_y_Jóvenes_de_secundaria_en_México

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa* Vol. I. Editorial Gedisa, primera edición en castellano. Barcelona.
- Dreyfus, H. L. (2003). *El mito de los hipervínculos en Acerca de Internet*. Editorial UOC. Barcelona.
- Ellison, N. B., Steinfield, C., y Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
- Fernández Christlieb, P. (1989). Psicología social de la cultura cotidiana. *Cuadernos de Psicología*. México D.F.: UNAM.
- Flick, U. (2015). *El Diseño de investigación Cualitativa*. Edición digital. Madrid, Ediciones Morata.
- Flick, U.; von Kardorff, E.; & Steinke, I. (2004). *A companion to Qualitative Research*. London: Sage.
- García Abad, A., & Barreto, Á. M. (s.f.). El uso, apropiación e impacto de las TIC por las mujeres jóvenes rurales en el Perú. *Revista de Estudios*, 9, 251-269. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4716168.pdf
- García Canclini, N., Cruces, F. y Urteaga, M. (coords.) (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música*. Madrid: Ariel; Fundación Telefónica. Disponible en: http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/detalle/164
- García del Castillo, J., Trebol, M., Nieto, M., Lledó, A., Sánchez, S., Martín-Aragón, M., & Sitges, E. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. *Adicciones*, 20(2), 131-142. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=289122057005>
- Garland, K., & Noyes, J. (2004). Computer experience: a poor predictor of computer attitudes. *Computers in Human Behavior*, 20(6), 823-840. Recuperado de [http://research-information.bristol.ac.uk/en/publications/computer-experience-a-poor-predictor-of-computer-attitudes\(4190d0a8-9dd6-42f1-a2be-eb75e7ec70fe\)/export.html](http://research-information.bristol.ac.uk/en/publications/computer-experience-a-poor-predictor-of-computer-attitudes(4190d0a8-9dd6-42f1-a2be-eb75e7ec70fe)/export.html)
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2011). *Encuesta Nacional de Juventud 2010*. México, D.F.: Autor. Recuperado de http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Encuesta_Nacional_de_Juventud_2010_-_Resultados_Generales_18nov11.pdf
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: a data collectors field guide*; Research Triangle Park, North Carolina, Family Health International.
- Marshall, C. y Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research*. Fourth Edition. Sage Publications.
- Martínez Salazar, M., & Cardozo Molano, F. (2014). Productividad, innovación y uso de tecnologías de información y las comunicaciones (TIC) como factores de desarrollo de la micro, pequeña y mediana empresa (mipyme) en Bogotá. *Tesis de Maestría*. Bogotá, Colombia: Universidad de Rosario.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (2003). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*, Edición digital de Taylor & Francis e-Library.
- Negrete Prieto, R., & Leyva Parra, G. (2013). Los Ninis en México: una aproximación crítica a su medición. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4(1), 90-121. Recuperado de http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/RDE_08_Art6.html
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2013). *Panorama de la Educación 2013. Indicadores de la OCDE*. España: Santillana. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/Panorama%20de%20la%20educacion%202013.pdf>

- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto* (Vol. 3). Editorial Norma, Buenos Aires.
- Sánchez Martínez, M., & Otero Puime, Á. (2010). Usos de internet y factores asociados en adolescentes de la Comunidad de Madrid. *Atención Primaria*, 42(2), 79-85.
- Sandoval Forero, E. A. (2007). Cibersocioantropología de comunidades virtuales. *Revista argentina de sociología*, 5(9), 64-89.
- Smith, B., Caputi, P., Crittenden, N., & Jayasuriya, R. &. (1999). A review of the construct of computer experience. *Computers in Human Behavior*, 15, 227-242.
- Smith, B., Caputi, P., & Rawstorne, P. (2007). The development of a measure of subjective computer experience. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 127-145.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*, Segunda edición. Madrid, Ediciones Morata.
- Winocur, R. (2006). Internet en la vida cotidiana de los jóvenes/Internet in Youth's Daily Life. *Revista mexicana de sociología*, 551-580.
- Winocur, R. (2009). *La convergencia digital como experiencia existencial en la vida cotidiana de los jóvenes en Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica*, Miguel Ángel Aguilar et al. coords., Barcelona, Anthropos / Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 249-262, disponible en: <http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/uami/ana/Converg-DigRWinocur.pdf>
- Winocur, R. (2010). *Robinson Crusoe ya tiene celular*. La conexión como espacio de control de la incertidumbre. Siglo XXI editores – UAM Iztapalapa. México, 167 pp.
- Zubieta Moreno, M. Y. (2012). *Hacia un uso crítico y creativo de las prácticas de lectura y escritura en internet por parte de jóvenes escolares. Desarrollo de una nueva competencia comunicativa*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11349/112>.

UNA MIRADA A TRAVÉS DEL EGRESADO EN LA EVALUACIÓN CURRICULAR

VIVIANA VANESSA JULIANA VIVAR PICHARDO

UPAEP

vivianavanessa.vivar@upaep.edu.mx

Resumen

Este artículo presenta el proceso de la evaluación curricular desde una visión formativa y con miras a la mejora de los procesos. Se presenta una descripción de los procesos de la evaluación curricular, así como los elementos, agentes y fines que se deben de considerar para su desarrollo. El objetivo es poder describir la importancia de los egresados en los procesos de evaluación del currículo, siendo actores reales del cumplimiento del perfil de egreso; y a su vez contribuyendo a alcanzar uno de los fines para los cuales ha sido desarrollado el currículo. Con este artículo se dispone de información que brinda mirada más amplia a la práctica evaluativa del currículo y de la importancia de los egresados en estos procesos, como agentes activos que aportan información para los procesos de reconstrucción y mejora. Se espera que este trabajo sirva de punto de inicio y referencia no sólo para abordar más en la temática de evolución curricular, sino también, como un apoyo para futuras investigaciones respecto a esta temática.

Palabras Clave: currículo, evaluación y egresados.

Abstract

Este artículo presenta el proceso de la evaluación curricular desde una visión formativa This article presents the process of curricular evaluation from a formative perspective and with a view to the improvement of the processes. It presents a description of the processes of curricular evaluation, as well as the elements, agents and purposes that must be considered for its development. The objective is to be able to describe the importance of the graduates in processes of evaluation of the curriculum, being real actors of the fulfillment of the profile by contributing to achieve one of the purposes for which the curriculum has been developed. This article provides information that gives a broader perspective to the curricular evaluation practice and the importance of graduates in these processes as active agents that provide information for the reconstruction and improvement processes. It is hoped that this work will serve as a starting point and reference not only to address more in the curricular evolution theme, but also as a support for future research on this subject.

Keywords: Curriculum, evaluation and former students

Introducción

El hecho de emitir juicios y valorar es un acto inherente a la naturaleza humana, por lo cual este acto toma relevancia cuando lo trasladamos al campo educativo, donde en las últimas décadas ha tomado relevancia el acto de evaluar como parte de realizar modificaciones para la mejora, ya que si tomamos en cuenta que la educación tiene como objetivo contribuir a formar al individuo integralmente se debe tener en mente que para aspirar a esto se debe partir de un proceso estructurado y planificado de intenciones dirigidas; siendo esto el currículo, ya que es el eje central educativo donde se depositan intenciones a desarrollar en la práctica para aspirar a objetivos. (Vidales, 2012).

Por lo anterior, resulta importante tener concepciones guiadas y contextualizadas desde las cuales plantear proyectos curriculares, tomando como base paradigmas vigentes en el plano social, con metas a la consolidación de competencias en los alumnos que les permitan un desarrollo pleno que se refleje en el logro de perfil del egresado. Es importante que el currículo se conciba como: flexible, relevante, pertinente, eficaz, eficiente, interactivo y con una estructura unificada (Vidales, 2012).

Se reconoce la necesidad de poder evaluar el currículo, ya que es importante tomar en cuenta que es un área creciente de oportunidades emergentes de mejora, además de visualizar los agentes que participan en la evaluación curricular. La importancia del tema evaluativo curricular ha tomado auge debido a la importancia que cobra en el discurso pedagógico actual (UNESCO, 1998) que apuesta por visualizar la pertinencia de los procesos que contribuyan a alcanzar una mejora en la educación y en el aseguramiento de sus objetivos y fines, siendo uno de ellos el logro de perfil del egresado (Brovelli, 2001).

Concepto de currículo

El significado y la extensión del concepto de currículo varían dependiendo de la visión ideológica de los autores y la necesidad histórica del contexto. Por cual, el currículo es una producción social, histórica y contextual; como lo establece Aguirre (2006). El currículo es el proyecto educativo en el cual se ponen de manifiesto las expectativas y competencias que la sociedad requiere, tomando como base lo que se establece en parámetros de calidad y eficiencia.

El currículo pone de manifiesto (ya sea de manera declarativa o explícita e implícita) tomando como base la concepción ideológica, social, pedagógica y psicológicas que orientan el proyecto educativo, plasmando los fines a los cuales se aspira llegar con el currículo, tomándolas exigencias sociales y productivas.

Por lo cual, resulta fundamental tomar en cuenta que para la construcción curricular se consideran las condiciones reales en las cuales el alumno va a poner de manifiesto las competencias adquiridas; concibiendo la postura de visualizar como fundamental el aseguramiento de lo establecido en sus fines, siendo uno de ellos el perfil de egreso y lo que se plasma en el proyecto curricular.

Evaluación curricular

Al tomar en cuenta que la postura del termino currículum está dirigida a visualizarlo como el proyecto orientador que toma en cuenta las necesidades sociales, desde un fundamento epistemológico, psicológico y pedagógico, la evaluación debe de estar orientada a buscar la mejora y asegurar uno de los fines esenciales; el logro del perfil del egresado, para que de esa manera se tenga una repercusión social.

Por lo cual, la evaluación debe de visualizarse como un proceso dinámico (al igual que el currículum que es cambiante dependiendo las necesidades sociales). Glazman e Ibarrola (1978) plantean el hecho de evaluar desde una perspectiva espiral, donde la realidad se compare con lo logrado, en este caso el aseguramiento de perfil de egreso, actuando como un proceso retroalimentador del currículum, para de esta manera adecuar aspectos que lleven a la mejora.

La visión para evaluar el currículum debe de ser de mejora, donde se tome en cuenta la investigación y metodología que permita conocer la realidad y emitir juicios hacia la mejora, visualizando los actores, los fines y los cómo. Por tanto, debe de ser continuo; al responder a lo dinámico del contexto, y flexible atendiendo a lo complejo. Es fundamental visualizar las diferentes perspectivas evaluativas para visualizar que se pretende con cada una de ellas.

Evaluación interna del currículum

Se centra en los procesos del currículum, donde se corrobora el proceso del currículum. Tomando en cuenta aspectos como el contexto, fundamentos curriculares y el perfil del egresado; cobrando relevancia, ya que los juicios que emita este tipo de evaluación determinaran el logro de los fines enmarcados en este proceso; siendo una evaluación centrada en el proceso. Y es aquí donde se visualiza como importante este proceso, ya que si el currículum es concebido como proyecto social y con la finalidad de establecer el aseguramiento de un perfil se debe de visualizar desde una perspectiva amplia.

Algunos criterios que se deben de tomar en cuenta para desarrollar la evaluación interna del currículum según Díaz Barriga et al. (1995) son:

- Fundamentos y contexto: (Marco histórico, social, institucional, científico y profesional) que sentaron las bases para desarrollar el currículum.

- Vigencia: del currículo en relación al contexto y vinculado a las necesidades que se presentan.
- Interés: utilizar lo planteado en el currículo (competencias) en la práctica. Estos elementos están orientados a visualizar las competencias en el plano contextual, tomando en cuenta de esta manera el perfil del egresado y las necesidades planteadas a lograr y resolver dentro del marco social, por lo cual es fundamental visualizar la evaluación desde esta perspectiva dando paso a tener una visión más global curricular y de los objetivos que se plantean en el proceso.

Evaluación externa del currículo

Se centra en los productos resultantes, poniendo énfasis en el impacto del egresado en el medio social para el cual ha sido formado, siendo una evaluación sumativa. Algunos aspectos que se deben tomar en cuenta, según Díaz Barriga et al. (1995) son:

- Análisis de egresados y funciones profesionales: acercar la evaluación a la realidad del desempeño profesional del egresado en su campo laboral y escenario real, para contrastar el aseguramiento de lo que el perfil de egreso plantea.
- Análisis de las funciones del egresado en la solución de necesidades sociales: tomando en cuenta las necesidades en las cuales se fundamentó el currículo, estableciendo el vínculo que hay entre el sistema social y el ejercicio profesional de los egresados.

Elementos de la evaluación del currículo

Para poder establecer de manera completa y sistematizada una evaluación curricular importante considerar las siguientes preguntas guía: ¿qué evaluar?, ¿para qué evaluar?, ¿quién evaluar? Y, ¿cómo evaluar?, que sirven como referente para establecer dicho proceso y nos muestran los elementos inmersos en el hecho de evaluar los procesos curriculares (Pimienta, 2008, p.27).

Fines de la evaluación curricular

¿Para qué evaluar?, esta pregunta resulta ser quizá la más importante en el proceso, ya que como bien se estableció en la primera parte todo proceso evaluativo nos debe de conducir a un fin. En primer lugar, si se centra la atención en el planteamiento curricular. Teniendo en cuenta la verdadera naturaleza de la evaluación del currículo nos conduce a establecer como fin el acto de retroalimentar, como proceso que brinda información a los estudiantes acerca de qué tan exitosamente se están desempeñando, concientizándolos sobre el desarrollo de su proceso y los resultados obtenidos (Arends, 2007).

La evaluación del currículo se debe visualizar como un instrumento indispensable, cuya finalidad es desarrollar un proceso integral, que ofrece información relevante no sólo para el organismo o agentes que evalúan sino también orientado a la toma de decisiones, tomando en cuenta, para todos los actores involucrados en el proceso educativo. Es decir, consiste en realizar la observación y corroboración de los procesos y ofrecer diversas y variadas oportunidades para alcanzar el más alto desempeño en el logro de los fines establecidos; siendo el logro del perfil de egreso uno de ellos. Por otra parte, conduce a un estado de reflexión pedagógica y conforme a ello, puede realizar reajustes en las programaciones y estrategias subsiguientes en el plano curricular (Lorenzana, 2012).

Visualizando estas dos perspectivas resulta importante según la concepción integral, dejando de lado modelos eficientistas, tomando en cuenta también la eficacia (propósitos logrados) y su efectividad (necesidades, problemáticas y soluciones). Dejando así de lado modelos clásicos y conductuales, como por ejemplo el de Tyler (1950) centrado en visualizar el logro de objetivos, dando paso a nuevas perspectivas basadas en tomar en cuentas ambos aspectos (interno y externo).

Como se visualiza con lo anterior, el proceso de evaluación curricular plantea una gama amplia de cuestiones a tomar en cuenta para su desarrollo. Para dar respuesta a las necesidades del contexto es importante tomar de base a autores que visualicen la necesidad de poner énfasis en la parte interna y externa del currículo para ser evaluado mediante modelos centrados en la investigación.

Con esta propuesta el evaluador se acerca al hecho y puede emitir juicio haciendo la corroboración de objetivos, teniendo información que puede ser utilizada para la mejora. La evaluación se ha utilizado casi exclusivamente para valorar el logro final; es decir, como proceso terminal que no ofrece la oportunidad para perfeccionar el programa durante el proceso evaluativo. Esto resalta el principio de retroalimentación y de su utilización en la mejora de la educación.

Agentes evaluadores del currículo

Es razonable pensar que el proceso de evaluación recae en una sola figura encargada del proceso e donde se concentre el mayor grado de compromiso durante la evaluación del currículo, ya que de manera directa esta figura debe de emitir juicios sobre el cumplimiento del plan curricular. (Pimienta, 2008). La evaluación no es tarea exclusiva de quienes desempeña un papel particular, ni debe de ser instrumento para dominar ni ejercer el poder sobre los otros, sino debe verse como un instrumento de ayuda y, así mejorar lo que se desarrolla. (Pimienta, 2008). Desarrollando de esta manera nuevas formas de recabar datos, dando pauta a considerar que, todos los implicados en el proceso pueden evaluar.

Desde esta perspectiva, se concibe no solo como agente evaluador a la institución misma, ni el organismo encargado del proceso; también resulta indispensable tomar en cuenta lo que establecen los procesos internos y externos, donde se visualiza como fundamental poder tomar en cuenta la voz de los actores activos en el programa curricular, siendo los egresados un rubor fundamental, ya que con su experiencia pueden aportar a los fines del programa mismo; el aseguramiento de su perfil de egreso.

Objeto de la evaluación curricular

En el proceso de evaluación del currículo se evalúa la esencia misma de este desde diversas perspectivas, tomando en cuenta lo que se quiere evaluar y emitir juicios respecto a lo planteado y visto en los programas curriculares, tomando en cuenta que pueden ser conocimientos, habilidades, y destrezas; de las cuales los egresados deben dar evidencia del grado de adquisición de tienen respecto a estas y así al cumplimiento del perfil de egreso (Pimienta, 2008).

Se debe de tener en cuenta que, la evaluación del currículo se refiere no sólo a la valoración del programa en sí, si no también a enjuiciar los procesos de implementación, desarrollo y final; los propósitos que los guían y las condiciones en que se desarrolla.; es decir enmarca toda la práctica, como conductor de este proceso y supone de esta manera la valoración de todo el proceso (De la Herrán & Paredes, 2008) por lo cual se toma como base esta postura para enmarcar la importancia de analizar las practicas evaluativas del currículo.

Al retomar una perspectiva realista y centrada en lo que pasa día a día en las evaluaciones curriculares se establece que solo se da una corroboración de los objetivos, para saber si se han cumplido o no; visualizando al currículo como algo procedimental; dejando de lado la visión integral, desde la cual se plantea este artículo, tomando de base las dimensiones que conlleva.

Suponiendo así elementos contextuales, desde los cuales es planteado (desde esta perspectiva) un proyecto curricular, las necesidad sociales, demanda y pertinencia en el contexto. Según lo establece Ávila y Aguirre (2005). la evaluación curricular debe de verse como un proceso comunicativo, donde la información obtenida sea difundida por el evaluador para así conducir a concientizar a los implicados y establecer procesos de mejora que lleven a obtener mejores resultados.

Modelos de evaluación curricular

Un modelo curricular es una representación del contexto, con características como la adaptabilidad, dan pautas para la aplicar en la realidad, presentan fundamento teórico que desemboca en la práctica y son reproductores a distintos contextos, dando pautas

teóricas a reproducir. Tomando en cuenta las concepciones curriculares y lo fines desde los cuales se entiende la evaluación del currículo se tiene que tomar de base modelos que visualicen que:

1. El currículo es algo inacabado
2. La investigación como herramienta de construcción curricular
3. El currículo esta en base al contexto y su ambiente.

El representante de este modelo es Stenhouse (1981), donde el compromiso de evaluar y mejorar el currículo compromete a comprender todos los factores que están conjugados en el proceso mediante la investigación, según Casarini (2010) debe atender a:

- a) Conjugar diversas dimensiones y disciplinas que contribuyan a visualizar de manera integral la problemática curricular.
- b) Abordar la dimensión interna y externa del currículo.
- c) Metodologías flexibles (hablando de un plano cualitativo) y procedimientos descriptivos.
- d) Evaluación curricular como un proceso flexible
- e) Hacer un proceso de retroalimentación con los resultados que innoven el currículo

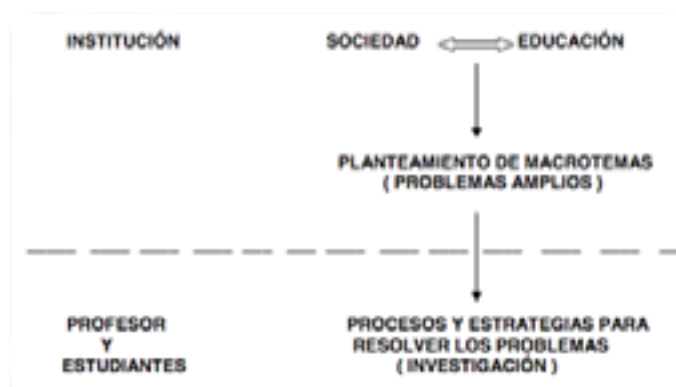


Figura 1. Modelo curricular orientado a visualizar las necesidades del contexto. Fuente Stenhouse (1981).

Como se visualiza en la Figura 1 el modelo de Stenhouse (1981) plantea el vínculo que debe de existir entre la escuela y la sociedad, siendo esta ultima la que dictamine las

necesidades que se deben abordar plasmadas desde un enfoque curricular, siendo aquí parte fundamental el hecho de tomar en cuenta los procesos de investigación, tomando en cuenta la voz activa de los egresados que contribuirán a visualizar si el perfil de egreso es idóneo para el contexto específico en el cual se plantea la propuesta curricular.

Es aquí la importancia de visualizar el hecho de que el currículo es eje central del hecho educativo e impacta en el contexto, por lo cual visualizarlo como herramienta de construcción de aprendizajes es fundamental. El modelo anterior va de la mano a concebir la idea de pensar en los egresados como reproductores de los aprendizajes, y al final de cuentas el currículo impacta en su ejercicio como profesionales.

Otro modelo que se apega en el proceso a visualizar ambas dimensiones de evaluación del currículo (interna y externa) es el presentado por Sufflebeam(1983) citado en Díaz Barriga (2005) que se describe en la Figura 2.

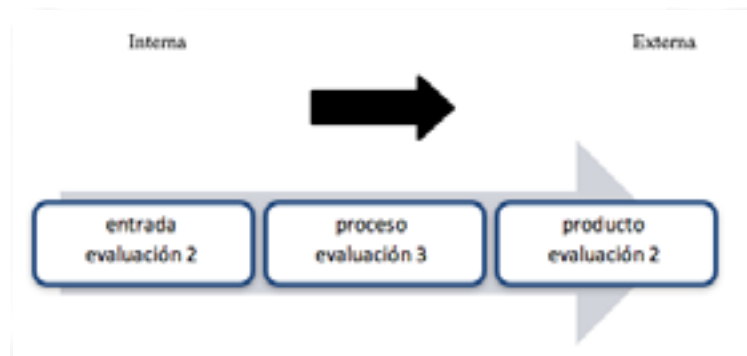


Figura 2. Modelo de evaluación desde los procesos internos y externos del currículo Fuente: Sufflebeam citado en Díaz Barriga (2005)

La Figura 2 presenta los elementos que el autor considera fundamentales en el modelo de evaluación, siendo los siguientes:

1. Evaluación del contexto: conduce a establecer los objetivos del currículo, identificando las necesidades a atender, estableciendo los fundamentos curriculares y estableciendo límites en el perfil del egresado.
2. Evaluación de entrada: orienta las decisiones al diseño más adecuado del proyecto, donde se establecen los medios y recursos con los cuales se lograrán el cumplimiento de objetivos, dando pie a rediseñar y replantear (si fuera necesario).

Estos dos tipos de evaluaciones se consideran diagnósticas, tomando en cuenta todos los elementos contextuales que intervienen en el currículo, así como lo planteado en el perfil de egreso; dando paso a la vinculación de su cumplimiento.

1. Evaluación de proceso: orienta el currículo en su implementación, orientado a la mejora; dando un seguimiento al proyecto.
2. Evaluación del producto: equivale a una evaluación de tipo sumativa, donde se hace un contraste entre lo establecido y logrado; en este caso tomando relevancia lo que dictamina el perfil de egreso como fin último.

Eficacia y efectividad del proceso de evaluación del currículo

La educación enfrenta un grande reto, ya que la sociedad demanda cada vez más egresados capaces de hacer frente a esas nuevas demandas, por lo cual eje central del proceso es el currículo, concebido como el plan que ha de llevarse a la acción para dotar de competencias al alumno. Por tanto, hablar de evaluación curricular debe de ser considerada como herramienta para la corroboración y cumplimiento de objetivos, tal como lo plantea Stufflebeam (1983) donde el hecho de perfeccionar y replantear el currículo es eje de crecimiento; donde orienta a apostarle a la efectividad y mayor eficiencia de los procesos y resultados. Se debe de reflejar efectividad para poder determinar si lo propuesto está siendo alcanzado. La aceptabilidad de los contenidos y de los objetivos que se están planteando como idóneos para el contexto.

Conclusiones

Se pone de relieve como hecho fundamental el hecho de visualizar la evaluación curricular como herramienta para la toma de decisiones orientadas a la mejora. Teniendo como parte fundamental el hecho de tomar en cuenta a los egresados, como parte fundamental de retroalimentación del currículo; ya que permite plantear la pertinencia curricular en el contexto según lo establece Guzmán, S; Febles, M; Corredera, A; Flores, P; Tuyuba, A; Rodríguez, P; (2008).

Y es aquí donde podemos enfocar el hecho de que el seguimiento de los egresados impacta en la consolidación de mejoras en el área curricular. Tomando en cuenta lo que establece Stufflebeam (1983) contribuye la evaluación a tomar decisiones a fin de mejorar el programa académico con información de base. Por lo cual tener la mirada del egresado permite visualizar y corroborar desde un modelo de investigación si se asegura el perfil de egreso en lo plasmado en el currículo.

El modelo de Stufflebeam propone poner énfasis en el contexto, los insumos de entrada, el proceso y el producto, donde se puede llegar a valorar e interpretar el programa académico; siendo la perspectiva del egresado los efectos del currículo y su formación. Se convierte en una oportunidad para acercarse a la realidad y visualizar que caracteriza a los egresados, tomando como base el perfeccionamiento de un programa académico. Los estudios de seguimiento de egresados se pueden visualizar en dos vertientes, según Guzmán, S; Febles, M; Corredera, A; Flores, P; Tuyuba, A; Rodríguez, P; (2008); según desde la visión de los empleadores y desde los propios egresados.

Se debe de tener en cuenta aspectos como: la cultura de seguimiento de egresados en la institución, percepción de los egresados referente al cuestionamiento y plantear el hecho de el propósito de la evaluación curricular, donde es una área oportuna de intervención de estos actores.

Referencias

- Aguirre, M. (2006) El currículum escolar, invención de la modernidad. *Revista perspectivas docentes 25. Acotaciones. México.*
- Ávila, M. y Aguirre, C. (2005). El seguimiento de egresados como indicador de la calidad docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8 (3)*. Recuperado el 15 de setiembre de 2014. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217017156006>
- Arends, R. (2007). *Aprender a enseñar*. México: MCGRAW-HILL / INTERAMERICANA DE MEXICO.
- Brovelli, M; (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en Humanidades, II*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400406>
- Casarini, M. (2010). *Teoría y Diseño Curricular*. México : Trillas.
- De la Herrán, A. & Paredes, J. (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. España: McGraw-Hill Educación
- Díaz-Barriga, A. (2005) Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros. Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/ponencias/conferencia_cnue2005.pdf
- Díaz Barriga, A., C. Barrón, J. Carlos, F. Díaz Barriga et al. (1995), "La investigación en el campo del currículo 1982-1992", en A. Díaz Barriga (coord.), Procesos curriculares, institucionales y organizacionales, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/Dirección General de Educación Superior de la SEP.(La Investigación Educativa en los Ochenta, Perspectivas para los Noventa), pp. 23-172. Evaluación curricular continua. Recuperado de http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009_13/documentos/03%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf
- Glazman, R. e Ibarrola, M. (1978) *Diseño de planes de estudio*. México: CISE UNAM

- Guzmán, S.; Febles, M.; Corredera, A.; Flores, P.; Tuyub, A. y Rodríguez, P. A. (2008). Estudio de seguimiento de egresados: recomendaciones para su desarrollo. *Innovación Educativa*, vol. 8 (42), 19-31
- Lorenzana, R. (julio 2012). *La evaluación basada en competencias en la enseñanza universitaria*. Universität Flensburg. Recuperado de <http://d-nb.info/1029421889/34>
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Stenhouse, L. (1981) *Investigación y desarrollo del currículum*. Londres: Ed. Morata.
- Stufflebeam, D.L. (1983) The CIPP Model for Program Evaluation. In Madaus, F. F., Scriven, M. and Stufflebeam D.L., Eds., *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer, Norwell, 117- 141.
- Tyler, R. (1950). *Basic principle of curriculum and instruction*. Chicago: Chicago University
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. París: Autor.
- Vidales, S. (2012). Evaluación de la calidad del currículo escolar a partir de la eficacia. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Ibero-americana de Educação* ISSN: 1681-5653, n.º 5/6.