

# A&H

Revista de Artes y Humanidades



**Revista Digital A&H,  
Año 3 Número especial,  
junio 2017.**

**ISSN: 2448-5764**

La **revista digital Artes & Humanidades** tiene como objetivo: Difundir el conocimiento, los proyectos de aplicación del conocimiento y la experiencia surgidos de la investigación y la práctica en el ámbito educativo de los posgrados de artes y humanidades de la UPAEP.

Su visión es: Ser un órgano de difusión académica de carácter interdisciplinario en el campo de las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales de alta calidad académica que desde la perspectiva filosófica de la UPAEP contribuya a generar corrientes de pensamiento en los temas y problemas relevantes de los distintos campos de estas áreas de conocimiento. A mediano plazo, ser un referente en Puebla con ISSN; y a largo plazo, ser un referente de revista indexada a nivel nacional e internacional para los estudiantes y académicos del campo.

Su misión es: Difundir el conocimiento generado en la investigación y los proyectos, productos de aplicación del conocimiento en el marco de los posgrados en las Artes, las Humanidades y las Ciencias Sociales de la UPAEP, tanto de estudiantes y profesores de la misma universidad como de otras instituciones de educación superior y centros de investigación de nivel nacional e internacional para contribuir a la generación de corrientes de pensamiento en el campo de la arquitectura, el diseño y las humanidades que aporten elementos para la transformación social en la línea del respeto a la dignidad humana, la paz y el bien común.

La revista se dirige a profesores de los posgrados de UPAEP, profesores de otras universidades, investigadores internos o externos, estudiantes de los posgrados de la UPAEP y de otras instituciones, estudiantes de las licenciaturas afines a los posgrados de la UPAEP tanto internos como de otras universidades, comunidad académica y colegios profesionales de las áreas involucradas.

## DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ  
adelaida.flores@upaep.mx

ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ  
abetoa@hotmail.com

ARACELI ARELLANO TORRES  
aarellanot@unav.es

ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS  
a.barragansolis@yahoo.com.mx

AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN  
ausencia@psicologiahumanizante.com

CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES  
concepcionmarquez@hotmail.com

DELFINA MELGAREJO THOMPSON  
delfina@ucc.mx

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA  
emmaveronica.santana@upaep.mx

ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA  
erodriguez@unla.edu.mx

FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ  
fedilu@hotmail.com

FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ  
fidens@yahoo.com

FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ  
francisco.galan@ibero.mx

GABRIELA CRODA BORGES  
gabriela.croda@upaep.mx

GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO  
gabriela@iteso.mx

HERLINDA GODOS GARCÍA  
herlinda.godos@upaep.mx

HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ  
hilda.patino@ibero.mx

JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO  
joaquin.ramirez@upaep.mx

JORGE MEDINA DELGADILLO  
jorge.medina@upaep.mx

JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ  
jose.sanchez.carbo@iberopuebla.mx

JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ  
alphonsovilla@hotmail.com

JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ  
picoalanis@outlook.com

JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA  
joseguadalupe.sanchez@iberopuebla.mx

JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ  
jm.grajales@gmail.com

JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA  
juanmartin.lopez@upaep.mx

LAURA ANGÉLICA BARCENAS POZOS  
laura.barcenas@iberopuebla.mx

LAURA GAETA GONZÁLEZ  
laura.gaeta@upaep.mx

LESLIE CÁSAZ APONTE  
centroasertum@gmail.com

LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO  
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA  
pitina@iteso.mx

MARCO ANTONIO RIGO LEMINI  
marcoantoniorigo@prodigy.net.mx

MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES GUERRERO  
areyes617@gmail.com

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ  
cmiranda@uv.mx

MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA GONZÁLEZ  
carmen.motagonzalez@yahoo.com.mx

MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA  
mariac.morfin@udlap.mx

MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA  
mecadena@yahoo.com

MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA  
mariaisabel.gomez@upaep.mx

MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA  
susana.cuevas@leon.uia.mx

MARISA MEZA PARDO  
mmeza@uc.cl

MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA  
mauricio.lopez@iberopuebla.mx

MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ  
mercedeszanotto@gmail.com

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO  
miguelangel.lopez02@upaep.mx

MÓNICA MONROY KUHN  
monica.monroy@upaep.mx

NOÉ BLANCAS BLANCAS  
noe.blancas@upaep.mx

OCTAVIO FLORES HIDALGO  
octavio.flores@upaep.mx

OSCAR G. WALKER SARMIENTO  
oscarss2000@yahoo.com

PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ  
patricia.garcia01@upaep.mx

RAFAEL REYES CHÁVEZ  
rafareyesch@hotmail.com

RAÚL ROMERO LARA  
raul.romero@ibero.mx

RODOLFO CRUZ VADILLO  
rodolfo.cruz@upaep.mx

RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA  
ruben\_hernandez\_50@hotmail.com

SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA  
a01301670@itesm.mx

TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA  
teresa.brito@iberopuebla.mx

## DIRECTORIO REVISTA ARTES Y HUMANIDADES

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN  
RECTOR

MTRO. EUGENIO URRUTIA ALBISÚA  
VICERECTOR DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA  
DECANO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES

### CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA  
DISCIPLINA: HISTORIA  
INSTITUCIÓN: IBERO, MÉXICO

MTRO. LUIS CARLOS HERRERA  
DISCIPLINA: DISEÑO  
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †  
DISCIPLINA: DISEÑO  
INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS  
DISCIPLINA: FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ  
DISCIPLINA: HISTORIA  
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS  
DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA  
INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA  
INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO  
DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN  
INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

### COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA  
DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ  
MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS  
MTRA. CLAUDIA REBECA MÉNDEZ ESCARZA  
MTRO. LUIS ANTONIO VILLAFÁN AMEZCUA  
MTRA. SILVIA RUBÍN RUIZ  
MTRO. GIOVANNI CHÁVEZ MELO

### COLABORADORES:

ALEJANDRO JARERO MORA  
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

MARIEL PAREDES AMADO  
DISEÑO EDITORIAL

SILVIA RUBÍN RUIZ  
CORRECCIÓN DE ESTILO

JUAN MANUEL LÓPEZ OGLESBY  
CORRECTOR DE ESTILO EN INGLÉS

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA  
CORRECTOR DE ESTILO EN ESPAÑOL

FABIOLA JIMÉNEZ LOZADA  
DISEÑO Y PROGRAMACIÓN WEB

GIOVANNI CHÁVEZ MELO  
CONTENIDO WEB

## ÍNDICE

<b>Editorial</b>	8
Diseño y validación de una prueba de comprensión lectora inferencial para estudiantes universitarios. <i>ALEJANDRA PLATAS GARCÍA, VERÓNICA REYES MEZA Y J. MARTÍN CASTRO MANZANO</i>	11
Estudio mixto del clima organizacional en una empresa manufacturera. <i>ANABEL G. RONQUILLO HERRERA Y GEMA MARTÍNEZ CASTELLANOS</i>	23
Estilos de aprendizaje y adquisición del inglés como lengua extranjera en la formación universitaria. <i>CATALINA JUÁREZ DÍAZ Y MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS</i>	42
El currículum y el desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes de secundaria. <i>DULCE AIDEE SANDOVAL ALVARADO</i>	54
Formación de emprendedores: Currículum y experiencias educativas. <i>GABRIELA SÁNCHEZ MONTOYA</i>	67
Asesoría pedagógica para una reflexión de la práctica docente. <i>I SELA CORAL MORALES CURRO</i>	76

Estrategias volitivas, orientación a metas y rendimiento académico en el nivel medio superior: un estudio exploratorio. <i>MARÍA DEL SOCORRO RODRÍGUEZ GUARDADO Y MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ</i>	86
La tutoría en la formación sacerdotal. <i>HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ ROBERTO</i>	98
Modelo estratégico que sustenta la importancia del currículum flexible en las IES. <i>RODRIGO URCID PUGA, SUSANA PÉREZ MILICUA Y PABLO NUÑO DE LA PARRA</i>	106
Obstáculos y facilitadores presentes en procesos de mentoría entre pares en el contexto universitario. Experiencias de estudiantes mentores. <i>SILVIA ALEJANDRA VALLEJO CARRASCO Y GABRIELA CRODA BORGES</i>	118
Procesos intersubjetivos en el uso cotidiano de internet de jóvenes “ninis” en exclusión social. <i>SILVIA ELENA AMADOR PÉREZ</i>	132
Una mirada a través del egresado en la evaluación curricular. <i>VIVIANA VANESSA JULIANA VIVAR PICHARDO</i>	146

“Creo que el ingrediente más importante para la salud de la democracia es la educación de la ciudadanía, una educación con un fuerte contenido humanístico. Tenemos que ser capaces de inculcar a los jóvenes el pensamiento crítico de Sócrates, y enseñarles cómo articular un discurso racional, cómo debatir y defender sus ideas. Para ello, claro, es esencial que tengan un profundo conocimiento de nuestra historia, que entiendan los entresijos de la economía mundial. Tenemos que cultivar la imaginación de los jóvenes para que sean capaces de ver el mundo desde el punto de vista de alguien distinto a ellos mismos”.

Martha Nussbaum<sup>1</sup>

**A**&H: Revista de Artes y Humanidades llega con este número monográfico a su octava aparición desde su presentación con el número cero en el mes de octubre de 2014 reafirmando su compromiso con la magnificación de las artes y de las humanidades como disciplinas fundamentales para la solución de la profunda crisis global que vive el mundo en estas primeras décadas del siglo veintiuno.

Desde su creación, nuestra revista ha manifestado claramente su razón de ser como un espacio de difusión que nace en el marco de una institución de educación superior como la UPAEP, que se define desde el humanismo cristiano como una universidad comprometida con la creación de corrientes de pensamiento que promuevan, desde el reconocimiento pleno de la dignidad humana, la formación de liderazgos transformadores de la sociedad.

A&H es entonces, parte de una apuesta de difusión del conocimiento de las disciplinas artísticas, humanísticas y sociales para contribuir a la construcción de una sociedad más pacífica, fraterna, justa y democrática.

Como afirma la filósofa estadounidense Martha Nussbaum en el epígrafe, el ingrediente más importante para esta construcción democrática es la educación de la ciudadanía, una educación con una visión humanística firme y bien definida. Es por ello que A&H dedica este número especial al tema de la educación, publicando doce trabajos -once de ellos de investigación educativa y uno de investigación en el campo de la Psicología organizacional- que fueron originalmente presentados en el Séptimo Coloquio Interdisciplinario de Posgrados de la UPAEP realizado en junio de 2017.

<sup>1</sup> Entrevista para el diario La opinión de La Coruña. Recuperada de: <http://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2012/10/22/martha-nussbaum-educacion-humanistica-principal-ingrediente-salud-democratica/657351.html>

Se trata de doce aproximaciones muy diversas, que reflejan preocupaciones que van desde la dimensión personal e interpersonal en el proceso de aprendizaje como es el caso de la mentoría, la tutoría y la asesoría pedagógica; la dimensión curricular desde una mirada evaluativa o de la formación de emprendedores hasta la dimensión institucional a través de un modelo estratégico para fundamentar la flexibilidad curricular en las instituciones de educación superior.

Se presentan trabajos que investigan procesos de aprendizaje relacionados con las lenguas y la literacidad crítica y artículos relacionados con la polémica teoría de los estilos de aprendizaje aplicada al aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Los trabajos de investigación educativa que forman este número se enmarcan en su mayoría en el ámbito de la educación formal, pero se presenta también el trabajo de investigación de Silvia Elena Amador Pérez, que hace un trabajo en el campo de la educación no formal entre jóvenes llamados “ninis”, es decir, que no estudian ni trabajan y que viven en comunidades marginadas en el que investiga los significados de los sujetos en la interacción del uso cotidiano del internet.

En el ámbito de la educación formal en el nivel superior, Catalina Juárez y Mariano Sánchez presentan los avances de una investigación orientada a “...identificar la relación de los estilos de aprendizaje en la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera en la educación superior” y Alejandra Platas en coautoría con Verónica Reyes y Martín Castro comparten un artículo de investigación da cuenta del proceso de diseño de “... una prueba de comprensión lectora inferencial de opción múltiple por tipos de razonamiento (deductivo, inductivo y abductivo)...” reportando tres etapas del proceso de validación del instrumento: la del juicio de expertos, la del análisis de viabilidad mediante una aplicación piloto y la del análisis de confiabilidad a través del análisis de reactivos.

La dimensión curricular es abordada en tres trabajos de naturaleza distinta. En el nivel institucional, Rodrigo Urcid, Susana Pérez y José Pablo Nuño presentan “...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”. Gabriela Sánchez Montoya presenta un artículo en el que “...busca exponer una serie de argumentos que permitan justificar la importancia de asumir la construcción de los proyectos curriculares en la formación de emprendedores como experiencias educativas...” Por su parte, Viviana Vivar presenta “...el proceso de la evaluación curricular desde una visión formativa y con miras a la mejora de los procesos” y hace “...una descripción de los procesos de la evaluación curricular, así como los elementos, agentes y fines que se deben de considerar para su desarrollo”. Finalmente, Dulce Aideé Sandoval reporta una investigación que tuvo por objetivo “analizar el currículum en el área de lenguaje de la educación secundaria y la relación que tiene con el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes”.

La dimensión del aprendizaje y la relación pedagógica se plantean en varios artículos que conforman este número especial de A&H. En primer lugar, Socorro Rodríguez y Leticia Gaeta desarrollan una investigación que partiendo de la teoría socio cognitiva, se identifican en un estudio de carácter exploratorio "...las estrategias volitivas y la orientación a metas que los estudiantes utilizan en las materias de ciencias exactas y experimentales en el nivel medio superior estableciendo su relación con el desempeño académico".

Otros artículos relacionados con los procesos de aprendizaje y la relación pedagógica son los que presentan Silvia Alejandra Vallejo y Gabriela Croda, Roberto Hernández e Isela Morales. Los procesos de asesoría, tutoría y mentoría han adquirido una gran relevancia en la educación actual, estos procesos son el eje de los trabajos de estos autores.

El artículo de Vallejo y Croda "...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". El artículo de Hernández se centra en el estudio de los procesos de tutoría, aplicados en un campo por demás original que es el de la formación sacerdotal en un seminario. Mientras tanto, Isela Coral Morales se enfoca a la presentación de las perspectivas teóricas que fundamentan la práctica reflexiva de los docentes, como parte de una investigación más amplia orientada a "analizar las estrategias de acompañamiento de los asesores pedagógicos que promueven la reflexión de los docentes de educación básica".

Cierra este número un artículo del área de la Psicología organizacional, cercano también al ámbito de lo educativo, en el que se realiza un análisis del clima organizacional en una empresa manufacturera. Sus autoras, Anabel Ronquillo y Gemma Martínez plantean como objetivo "la detección de fortalezas y áreas de oportunidad con la finalidad de impactar de manera positiva en el bienestar laboral de los colaboradores..."

"Todo lo que sabemos lo sabemos entre todos" decía Antonio Machado en voz de Juan de Mairena para plantear el carácter colaborativo y colectivo de la construcción de conocimiento. Este número de A&H es un mosaico que refleja esta búsqueda colaborativa para construir conocimiento riguroso y pertinente que ayude a comprender las características de una educación de calidad, pertinente y equitativa que se constituya en pilar de la transformación social hacia un país que se organice en torno a una democracia saludable.

Esperamos que los lectores encuentren en estos artículos, elementos para orientar sus propias búsquedas educativas y para generar nuevas preguntas que enriquezcan y nutran el debate en este campo fundamental de las ciencias humanas y sociales.

## **DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UNA PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA INFERENCIAL PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

**ALEJANDRA PLATAS GARCÍA, VERÓNICA REYES MEZA Y  
J. MARTÍN CASTRO MANZANO**

*UPAEP*

*alejandra.platas@upaep.edu.mx, veronica.reyesm@uatx.mx y  
josemartin.castro@upaep.mx*

### **Resumen**

Típicamente, los docentes universitarios se ven en la necesidad de medir la habilidad de comprensión lectora inferencial de los estudiantes a través de pruebas. Esto porque tal habilidad representa una tarea fundamental en la formación académica y porque las pruebas podrían servir como estrategias de enseñanza. En este trabajo presentamos el proceso de diseño de una prueba de comprensión lectora inferencial de opción múltiple por tipos de razonamiento (deductivo, inductivo y abductivo) en la que consideramos el efecto de la complejidad y la longitud del texto; asimismo, presentamos el proceso de validación de la prueba en tres etapas: la primera, en la que revisamos la validez del contenido a partir de un juicio de expertos; la segunda, en la que revisamos la viabilidad a través de la aplicación de la prueba a una muestra de 39 universitarios de áreas académicas diversas; y la tercera, en la que revisamos la confiabilidad de la prueba a través de un análisis de reactivos dados los resultados obtenidos en la aplicación. Concluimos describiendo el aporte de este tipo de pruebas en la formación de los universitarios y resaltando la necesidad de un trabajo futuro que considere las estrategias que utilizaron los estudiantes al resolverla.

*Palabras clave: Evaluación, razonamiento, validez, confiabilidad.*

### **Abstract**

College teachers usually need to measure their undergraduate students' inferential comprehension skill by using tests. This is so because such a skill is fundamental for the academic training and because the used tests might serve as teaching strategies. In this paper, we present the design process of a multiple choice test for measuring reading inferential comprehension by taking into account three types of inference (deductive, inductive, and abductive). The effect of complexity and length of the questions within the test is also studied. Then, we present the validation process of the test in three stages: first, we check for validity by expert judgement; second, we check for feasibility by applying the test to a sample of 39 undergraduate students of various academic programs; third, we check for reliability through item analysis. Finally, we describe some potential features of this sort of tests in the academic training and we highlight future work regarding test taking strategies.

*Keywords: Non-formal education, evaluation, social programs.*

## Introducción

La presente propuesta surge del contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras (italiano) a estudiantes universitarios. En este ámbito se realizan pruebas de opción múltiple para medir la comprensión lectora con la finalidad de saber si los estudiantes son capaces de reconocer el enunciado que refleja el contenido de un texto, leído previamente, de entre un conjunto de afirmaciones. Manteniendo la misma finalidad y utilizando el mismo formato de opción múltiple, en este trabajo presentamos el proceso de diseño y validación de una prueba de comprensión lectora inferencial con características específicas. La primera característica tiene que ver con el idioma que elegimos para nuestra prueba, a saber, el Español. Hemos optado por el Español porque los estudiantes a los que va dirigida esta prueba son mexicanos y su lengua materna es el Español.

La segunda característica tiene que ver con la elección del nivel de comprensión lectora. Hemos decidido utilizar el inferencial porque es un nivel de mayor estructura, en comparación con un nivel literal. Gagné, citado por Jiménez (2004), distingue cuatro procesos implicados en la lectura, a saber: decodificación, comprensión literal, comprensión inferencial y control de la comprensión. De manera similar, García (1993) distingue cuatro procesos o niveles en la comprensión lectora, a saber: decodificación, la comprensión literal, la comprensión inferencial y la metacompreensión. En este trabajo, hemos seguido la clasificación de García (1993), para quien en su modelo de procesamiento y estrategias de mejora de la comprensión de textos, la elaboración de inferencias forma parte del procesamiento textual, el cual hace referencia a las representaciones y procesos que se dan a nivel textual y comprende la integración de las proposiciones del texto, el conocimiento del mundo por parte del lector, las inferencias según los esquemas cognitivos que el sujeto posee y la interpretación del texto.

La tercera característica tiene que ver con la decisión del nivel educativo al que va dirigida la prueba. Hemos elegido a estudiantes de nivel superior, es decir, universitarios, por dos razones: i) existen problemas de comprensión lectora a ese nivel, Guerra y Guevara (2013) afirman que tales problemas residen en la dificultad de identificar “la o las ideas principales y en el uso apropiado de la información para hacer inferencias y realizar un análisis crítico sobre la base de lo leído” (p. 278); y ii) porque “no se conocen pruebas estandarizadas que midan comprensión lectora de tipo inferencial a nivel universitario” (Velásquez, Cornejo y Roco, 2008, p. 124).

La cuarta característica tiene que ver con la elección de la tipología textual. Hemos optado por textos de tipo descriptivo, los cuales corresponden a descripciones internas en textos narrativos, expositivos y técnico-científicos, de acuerdo a la clasificación de Barni et al. (2009), porque esta clase de textos es común para los universitarios en cualquier

área académica a la que pertenezcan. Para este último criterio utilizamos como parámetro la *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera: CILS* (Certificación de Italiano como lengua extranjera), la cual acredita el grado de dominio del idioma y es otorgada por la *Università per Stranieri di Siena*.

En otras palabras, seguimos el formato que se utiliza para evaluar la comprensión lectora en exámenes de certificación internacional de una lengua extranjera, donde los textos son de diferentes temáticas y de distintas tipologías, como la descriptiva. Buscamos, entonces, fragmentos de textos descriptivos como los que suelen estar presentes en artículos de investigación científica, artículos de enciclopedia o textos escolares, sabiendo que la descripción “rara vez constituye por sí sola un texto completo, sino que forma segmentos que gozan de cierta autonomía dentro de textos más amplios” (Álvarez, 2005, p. 67). Nuestro trabajo se articula en cuatro secciones: en la primera, exponemos los fundamentos teóricos de nuestra propuesta; en la segunda, describimos el proceso de diseño; en la tercera, describimos el proceso de validación; y por último, en la cuarta, presentamos nuestras conclusiones.

### **Antecedentes**

A continuación exponemos antecedentes teóricos de nuestra propuesta: comprensión lectora, medición, pruebas de comprensión, diseño de pruebas. Entendemos por comprensión lectora, “un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto” (Pérez Zorrilla, 2005, p. 123). En esta interacción influyen tanto las características del lector, como las del texto. Sobre estas últimas características, afirma Zanotto (2007) que:

Un aspecto fundamental del enfoque de van Dijk y Kintsch corresponde al hecho de que, si bien se considera que el lector tiene un papel activo en el proceso de comprensión del texto, también el texto cuenta con una determinada estructura que influye en dicha comprensión, y que no permite la construcción de cualquier tipo de significado. (p. 42)

Los tipos de estructuras que se pueden encontrar en los textos, de acuerdo a van Dijk (Zanotto, 2007) son tres: a) La superestructura que determina el orden y la coordinación global de las partes, es un esquema al que se adapta el texto. b) La macroestructura que se forma a partir de las ideas principales del texto y corresponde a la representación abstracta de la estructura global del significado de un texto. c) La microestructura que corresponde a la coherencia semántica entre cada una de las proposiciones que componen al escrito.

García (1993) distingue cuatro niveles ordenados de comprensión lectora, que van desde un nivel básico a un nivel estructurado, a saber: decodificación (asociación de palabras

escritas con significados disponibles en la memoria o transformación de letras impresas en sílabas y en sonidos para activar significados); comprensión literal (combinación de significados de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones, dada la información explícitamente presentada en un texto); comprensión inferencial (elaboración de representaciones mentales más integradas y esquemáticas a partir de la información presentada y los conocimientos previos; que permite la extracción de información que no está explícita en el texto); y metacompreensión (conciencia y control que el lector tiene de su propio proceso de comprensión).

En la práctica educativa es necesario conocer el nivel de comprensión lectora porque, por un lado, para un estudiante universitario, la comprensión de textos es una tarea fundamental en su formación académica; y porque, por otro lado, para un docente universitario, la medición de la comprensión lectora ofrece información importante para decidir si hay necesidad de implementar cambios en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la comprensión lectora. Brown y Glasner (2007) lo refieren de la siguiente manera:

Quando la evaluación se realiza correctamente, puede ser motivadora y productiva para los estudiantes, ya que les ayuda a saber si lo que están haciendo es correcto o si necesitan hacer algo más. Por otro lado, a los profesores les permite conocer mejor su tarea y les proporciona los indicadores de actuación que necesitan. (p. 24)

Asimismo, la evaluación a través de pruebas de comprensión lectora podría contribuir a resolver el problema que refieren Vidal-Moscoso y Manríquez-López (2016), de que la institución universitaria asume que el estudiante, al ingresar, conoce la cultura académica de la que formará parte y sabe analizar lo que lee, realizar inferencias, ofrecer argumentos coherentes cuando "lo cierto es que los estudiantes que ingresan a la universidad son inexpertos en la lectura que se les exige" (p. 98).

Ahora bien, un aspecto a considerar en esta medición corresponde al hecho de que la comprensión lectora, sobre todo a nivel inferencial, no se puede llevar a cabo con una observación inmediata; al respecto afirma Pérez Zorrilla (2005): "dado que no se puede observar directamente la comprensión lectora, hay que pedirle al alumno que realice algún tipo de tarea que indique el grado de comprensión alcanzado" (p. 128). Por lo anterior, la comprensión lectora se tiene que medir a través de pruebas y estas pruebas deben reunir ciertas características esenciales, a saber: validez que midan correctamente el conocimiento o las destrezas que pretende medir, confiabilidad que proporcionen consistencia en los resultados y viabilidad que sean de fácil aplicación, (Palencia del Burgo, 1990).

Existen distintos tipos de pruebas, pero si nos detenemos a considerar únicamente las pruebas de opción múltiple, podemos notar que estas reúnen las características anteriores: pueden alcanzar niveles adecuados de validez y confiabilidad, además, suelen ser

viabiles porque requieren de medios accesibles para su aplicación. Hay una escasa producción de instrumentos válidos y confiables para medir la comprensión lectora (Guerra y Guevara, 2013). Esto genera un área de oportunidad para diseñar pruebas, además de que estas pueden verse como estrategias de aprendizaje que podrían ayudar a mejorar el desempeño de los estudiantes en esta habilidad.

Entre la producción de pruebas de comprensión lectora dirigidas a universitarios, se pueden citar tanto el trabajo de Velásquez et al. (2008), quienes introdujeron una prueba de opción múltiple; como el de Guerra y Guevara (2013), quienes elaboraron una prueba que incluía reactivos de opción múltiple y de respuesta abierta; ambas pruebas se validaron bajo juicio de expertos. Está, además, el trabajo de Sánchez, Grajales y García (2011), quienes propusieron una prueba de opción múltiple validada estadísticamente.

Con respecto al diseño de pruebas de comprensión lectora inferencial dirigidas a universitarios; en un estudio nuestro (Platas-García, Castro-Manzano y Reyes-Meza, 2016), se diseñó una propuesta a partir del establecimiento de una analogía entre el concepto de inferencia y la estructura de las pruebas de opción múltiple que se explica a continuación.

En primer lugar, es conveniente aclarar lo que se entiende por inferencia. En términos lógicos, una inferencia es un proceso en el que un agente razonador parte de un conjunto finito de datos, premisas, para llegar a un nuevo dato, conclusión. (Cook, 2009).

García (1993), por su parte, caracteriza las inferencias como:

Actividades cognitivas mediante las cuales el lector adquiere informaciones nuevas a partir de informaciones disponibles. (...) Las inferencias permiten, por una parte, establecer relaciones entre los diversos elementos del texto y, por otra, integrar la información del texto con los conocimientos previos y esquema cognitivo del lector. (p. 98).

Con respecto a la estructura de una prueba de opción múltiple, esta se compone de un texto a partir del cual se genera una pregunta y se presentan varias opciones de respuesta en las que sólo una opción es la correcta. La analogía, entonces, es la siguiente: las premisas (o conjunto de datos), en una inferencia, correspondería al texto en una prueba de opción múltiple; el indicador de consecuencia (con palabras como: entonces, luego, por lo tanto), en una inferencia, correspondería a la pregunta en la prueba de opción múltiple; y finalmente, la conclusión (el dato nuevo) en una inferencia, correspondería a la respuesta correcta dentro del conjunto de opciones en la prueba de opción múltiple. A este diseño de pruebas lo llamaremos "Diseño por tipos de razonamiento" en el que el razonamiento es visto como un proceso que produce información nueva a partir de datos previamente dados, y la inferencia, podría considerarse como la unidad de medi-

da del razonamiento. Los razonamientos se pueden clasificar en tres tipos: deductivo, inductivo y abductivo.

La clasificación por “tipos de razonamiento” se realiza desde una perspectiva lógica; sin embargo, existen otras clasificaciones de las inferencias; por ejemplo, Otero, Graesser y León (como se citó en Zanotto, 2007) refieren la clasificación de “tipos cognitivos” que incluyen cinco categorías, a saber: inferencias anafóricas, inferencias puente, inferencias explicativas, inferencias elaborativas, e inferencias predictivas. Los tipos de razonamiento se explican de la siguiente manera.

Una deducción se define como una secuencia finita de enunciados dentro de un sistema formal donde cada enunciado en la secuencia es un axioma, una suposición o el resultado de la aplicación de una regla de inferencia a uno o varios enunciados precedentes; el enunciado final es la conclusión del argumento que ha sido derivado y cada suposición es una premisa del argumento derivado (Cook, 2009). La deducción supone, por tanto, que el conjunto de información está completo y que, por ende, la conclusión no agrega algo diferente a lo que ya está en las premisas (Rodríguez Rodríguez, 2005).

Una inducción es una inferencia que permite extraer conclusiones con cierto grado de soporte (Hawthorne, 2014); el grado de soporte que proveen las premisas ofrece la base conceptual que sostiene a la conclusión, pero este grado de soporte no es el deductivo porque no implica criterios de necesidad, sino de probabilidad.

Finalmente, una abducción es un proceso de razonamiento cuyo producto son explicaciones con cierta estructura inferencial que se dispara por un hecho que necesita explicación (Aliseda, 1998). Como la inducción, la abducción no tiene criterios de necesidad sino de probabilidad. Navarro (2012), por su parte, sostiene que la abducción “es una forma de razonamiento que parte de un conjunto de datos para concluir una hipótesis que explica plausiblemente ese conjunto de datos” (p. 237).

### **Proceso de diseño de la prueba**

La primera actividad que realizamos, antes de comenzar la tarea de la redacción de los reactivos, fue acordar las características para nuestra prueba que se presentan a continuación.

- **Opción múltiple.** Con 4 posibilidades de respuesta (como el examen CILS) y una sola respuesta correcta (para garantizar fiabilidad); además, se redactan las justificaciones de las (in)correcciones de cada respuesta (para garantizar validez).
- **Tipos de razonamiento.** El diseño de la prueba de comprensión lectora por tipos de razonamiento se refleja en la pregunta de cada reactivo (el indicador de consecuencia de una inferencia); de tal manera que las preguntas para el tipo

de razonamiento deductivo se redactan de una forma similar a este ejemplo: “De acuerdo al texto anterior, qué se concluye necesariamente”; las preguntas para el tipo de razonamiento inductivo se redactan de una forma similar a este ejemplo: “De acuerdo al texto anterior, qué es lo más probable que suceda en el futuro”; y las preguntas para el tipo de razonamiento abductivo se redactan de una forma similar a este ejemplo: “De acuerdo al texto anterior, qué explicaría mejor la situación”.

- **Longitud del texto:** corto o largo. Un texto de 1 a 4 líneas es un texto corto y un texto de 5 a 8 líneas es un texto largo. Llegamos a estas medidas dividiendo entre dos el número de líneas del texto más largo de una prueba que habíamos elaborado previamente (Platas García et al., 2016).
- **Complejidad del texto: simple o complejo.** Después de haber elegido los diferentes textos descriptivos (de temáticas distintas), le solicitamos a siete lectores expertos (escritores, editores, docentes de español para extranjeros) que leyeran los textos que habíamos seleccionado, con la finalidad de establecer si, de acuerdo a su juicio, estos eran simples o complejos. Los criterios utilizados para tal clasificación fueron los siguientes: verbos, vocabulario, redacción, extensión y tema.

A partir de las características anteriores obtuvimos el número de reactivos que tendría nuestra prueba, esto es, 12 reactivos, correspondientes al producto de 3 tipos de razonamiento, por 2 tipos de longitud, por 2 tipos de complejidad. Al final, para cada reactivo, elaboramos una pregunta con cuatro opciones de respuesta (una sola correcta).

### **Proceso de validación de la prueba**

El proceso de validación de la prueba se dividió en tres etapas: la primera, tuvo como propósito revisar la validez del contenido a partir de un juicio de expertos; la segunda, tuvo como propósito revisar la viabilidad a través de la aplicación de la prueba a una muestra de universitarios; y la tercera, tuvo como propósito revisar la confiabilidad de la prueba a través de un análisis de reactivos a partir de los resultados obtenidos en la aplicación.

Para la primera etapa, el procedimiento fue el siguiente: se informó a los jueces cuáles eran las características de la prueba y los aspectos que se pretendían medir. Posteriormente, se proporcionó una prueba a cinco lectores expertos que a partir de su formación académica y experiencia profesional están habituados a leer y analizar textos a nivel inferencial (estos expertos fueron distintos de los siete lectores referidos en el apartado sobre la característica de Complejidad del texto). Ellos leyeron la prueba y la respondieron de forma escrita. Posteriormente, en entrevista con tres de ellos, tuvimos retroalimenta-

ción de sus respuestas, observaciones y comentarios. Los jueces analizaron el formato de la prueba, el contenido de los textos, la pregunta de cada reactivo, la redacción de las opciones de respuesta, y su propia respuesta.

Después, discutimos sus respuestas; nuestro criterio consistió en observar si dos o más expertos estaban de acuerdo en que algún reactivo debería mejorarse y en ese caso, lo cambiaríamos. Esto sucedió con cinco reactivos de los doce que tiene la prueba. Finalmente, realizamos los cambios en la prueba antes de proceder a la aplicación. Las modificaciones se aplicaron a la redacción de las opciones de respuesta, con la intención de garantizar claridad y evitar más de una respuesta correcta en cada reactivo.

Para la segunda etapa, el procedimiento fue el siguiente: obtuvimos los permisos para aplicar la prueba en una universidad dentro del aula de clase en un horario de 8.00 a.m. a 12.30 p.m. Los estudiantes firmaron un documento de consentimiento para proporcionar sus datos y responder a la prueba; asimismo, se les informó de la confidencialidad con la que se conservarían sus datos personales. Los participantes fueron 39 estudiantes universitarios, 26 mujeres y 13 hombres, con una edad promedio de 20.2 años, pertenecientes a distintas áreas académicas. Esta muestra fue seleccionada al azar.

Después, observamos las condiciones de viabilidad de la prueba y registramos que su aplicación de forma grupal fue viable, las instrucciones fueron claras, el tiempo máximo empleado para concluir la prueba fue de 30 minutos.

Por último, analizamos el desempeño de los estudiantes en la prueba. Los resultados fueron los siguientes: el máximo de respuestas correctas por persona fue de 11 y el mínimo de respuestas correctas fue de 4. En total, las respuestas correctas de los estudiantes correspondieron al 61%; este porcentaje clasificado por tipo de razonamiento tuvo el siguiente orden: inducción (29.5%), abducción (20%) y deducción (11.5%); esto significa que los estudiantes están más habituados a realizar razonamientos inductivos que deductivos, ya que la inducción posibilita la solución de problemas en la vida cotidiana, esto es interesante porque la analogía, que es un tipo de argumento inductivo, "es la base de la mayoría de nuestros razonamientos ordinarios que van de la experiencia pasada a lo que sucederá en el futuro" (Copi y Cohen, 2007, p. 444).

Para la tercera etapa, el procedimiento fue el siguiente. Realizamos un análisis de reactivos de las respuestas obtenidas en la aplicación, esto siguiendo el procedimiento de la prueba CILS (Barni et al. 2009) y consideramos tres aspectos: a) revisión de las opciones elegidas (para conocer la frecuencia), b) revisión del índice de dificultad de los reactivos (para conocer cuáles fueron los reactivos fáciles o difíciles), c) revisión del índice de discriminación de los reactivos (para discriminar a los candidatos competentes de los menos competentes). Los resultados se presentan en la Tabla 1 a continuación.

Tabla 1. Resultados de los análisis de los reactivos

	FRECUENCIA DE ELECCIÓN DE LAS OPCIONES				ÍNDICE DE DIFICULTAD (Di)	ÍNDICE DE DISCRIMINACIÓN (Di)
	OPCIÓN A	OPCIÓN B	OPCIÓN C	OPCIÓN D		
Pregunta-1	5	*29	4	1	0.74	0.50
Pregunta-2	1	*14	11	13	0.35	0.30
Pregunta-3	2	1	35	1	0.89	0.40
Pregunta-4	16	*3	17	3	0.07	0.20
Pregunta-5	3	1	0	*35	0.89	0.30
Pregunta-6	*33	1	5	0	0.84	0.40
Pregunta-7	11	4	*20	4	0.51	0.30
Pregunta-8	*14	5	20	0	0.35	0.60
Pregunta-9	0	0	*38	1	0.97	0.10
Pregunta-10	6	1	3	*29	0.74	0.60
Pregunta-11	0	1	*34	4	0.84	0.10
Pregunta-12	21	*9	3	6	0.23	0.10

*Nota: La respuesta correcta se indica con el asterisco. Si un Di es <0.40 se considera difícil; y si su valor está entre 0.91 y 1.0 se considera fácil. Si un Di es >0.39 su calidad se considera excelente y se recomienda conservar; si está entre 0.30 a 0.39, su calidad es buena y se puede mejorar; si está entre 0.20 y 0.29 su calidad es regular y se necesita revisar y, si el Di está entre 0.00 y 0.19 su calidad se considera pobre y se debe revisar a profundidad (Díaz y Leyva, 2013). Fuente: Elaboración propia.*

- a. Con respecto a la revisión de las opciones elegidas, obtuvimos la frecuencia en la que cada opción de respuesta fue seleccionada. Los resultados muestran que en los reactivos 5, 6, 8, 9 y 11 una o dos opciones no fueron elegidas por ningún estudiante, por lo cual convendría revisarlas.
- b. Con respecto a la revisión del índice de dificultad de los reactivos (Di) dividimos el número de respuestas correctas de cada reactivo (A) entre el número total de estudiantes que contestaron el reactivo (N=39), la fórmula es:  $Di=A/N$  (Díaz y Leyva, 2013). Los resultados muestran que tenemos cuatro reactivos difíciles (2, 4, 8 y 12) con un Di de <0.40 y un reactivo fácil (el 9) con un Di de 0.91; estos reactivos necesitarían una revisión, especialmente para reconsiderar la clasificación propuesta de simple-complejo.

- c. Con respecto al índice de discriminación de los reactivos ( $D_i$ ), ordenamos de mayor a menor las respuestas correctas. Después, dividimos la muestra en dos grupos correspondientes al 27%; de esta forma tuvimos dos extremos de 10 estudiantes: un extremo superior y un extremo inferior. Le restamos al número de correctas en el reactivo  $i$  del 27% de personas con las puntuaciones más altas en la prueba (GA) el número de correctas en el reactivo  $i$  del 27% de personas con las puntuaciones más bajas en la prueba (GB) y lo dividimos entre el número de personas en el grupo más numeroso (GA o GB); siendo la fórmula:  $D_i = (GA - GB) / N$  (Díaz y Leyva, 2013). Los resultados muestran que tenemos 3 reactivos de calidad pobre (9, 11 y 12) con valores entre 0.00 y 0.19 y por lo tanto, tendremos que revisarlos a profundidad.

En suma, hasta este momento, nuestra prueba tiene validez de contenido, gracias al juicio de expertos, como lo han hecho para validar sus pruebas autores como Velásquez et al. (2008) y Guerra y Guevara (2013); sin embargo, para la siguiente versión de nuestra prueba, en la que se realizarán las modificaciones necesarias, sería favorable aplicarla a una muestra más representativa de estudiantes universitarios. Asimismo, sería conveniente obtener un índice de confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente de Kuder Richardson (KR-20) y una validez más precisa con el desarrollo de un análisis de factores.

### **Conclusiones**

El uso de pruebas de comprensión lectora inferencial por tipos de razonamiento podría contribuir a la formación general de los universitarios, independientemente del área académica a la que pertenezcan, porque al realizar actividades guiadas que requieran el ejercicio de los distintos tipos de razonamiento (a través de los reactivos), los estudiantes llevarían a cabo un proceso de aprendizaje crítico y reflexivo. Esto es compatible con los resultados presentados en Platas-García et al. (2016).

Un aspecto esencial, que no consideramos en este trabajo, pero que hemos investigado y que influye en el diseño y validación de una prueba de comprensión lectora inferencial de opción múltiple, corresponde a las estrategias que eligen los universitarios al momento de resolver este tipo de pruebas (Platas García et al., 2016; Platas-García, Castro-Manzano y Reyes-Meza, 2017).

Esto último ha sido referido por Andrew Cohen (1984), quien explica por un lado, que es importante esforzarse por buscar una adecuación entre la intención que tienen los diseñadores de pruebas para que estas se resuelvan y el cómo, de hecho, los estudiantes

las resuelven (p. 79); y por otro lado, que la investigación empírica en las estrategias para la resolución de pruebas (test-taking strategies) puede proporcionar información valiosa sobre lo que las pruebas están realmente midiendo (Cohen, 2007).

Por lo tanto, una investigación futura podría analizar las justificaciones de las (in)correcciones de las respuestas en el diseño de pruebas de comprensión lectora de esta naturaleza y las justificaciones de las respuestas de los estudiantes, con la intención de verificar si la comprensión lectora inferencial que se quería medir a través de la prueba, realmente se midió.

## Referencias

- Aliseda, A. (1998). La abducción como cambio epistémico: C. S. Peirce y las teorías epistémicas en inteligencia artificial. *Analogía*, 12, 125-144.
- Álvarez, A. (2005). *Escribir en español*. España: Ediciones Nobel, S. A.
- Barni, M., Bandini, A., Sprugnoli, L., Lucarelli, S., Scaglioso, A., Strambi, B., Fusi, C., Arruffoli, A. (2009). *Linee Guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Brown, S. y Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. (2a ed.). Madrid: Narcea.
- Cohen, A.D. (1984). On taking language tests: What the students report. *Language Testing*, 1(1), 70-81.
- Cohen, A.D. (2007). The coming of age for research on test-taking strategies. En J. Fox, M. Weshe, D. Bayliss, L. Cheng, C. Turner, y C. Doe (Eds.), *Language testing reconsidered*. Ottawa: Ottawa University Press, 89-111.
- Cook, R.T. (2009). *A Dictionary of Philosophical Logic*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Copi, I. y Cohen, C. (2007). *Introducción a la Lógica*. México: Limusa.
- Díaz, P. A. y Leyva, E. (2013). Metodología para determinar los instrumentos de evaluación. En *Educación Médica Superior*, 27(2), pp. 269-286.
- García, E. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 5, 87-114.
- Guerra, J. y Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 277-291.
- Hawthorne, J. (2014). Inductive Logic. En E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of philosophy* (Winter 2014 ed.). Recuperado de <http://plato.stanford.edu/archives/win2014/entries/logic-inductive>
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura: Evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una Escala de Conciencia Lectora (ESCOLA)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España.

- Navarro, M. (2012). La interpretación como evento cognitivo expresado en razonamientos abductivos. *Trans/Form/Ação*, 35(3), Universidade Estadual Paulista, Departamento de Filosofia Marília, Brasil. doi:10.1590/S0101-31732012000300012
- Palencia del Burgo, R. (1990). La evaluación como diagnóstico y control. En P. Bello, A. Fera, J.M. Ferrán, T. García Hernández, P. Gómez, M.C. Guerrini, J. López Hernández, D. Martín Catalán, M.M. Martín Viaño, M.R. Martos, C. Mata Barreiro, A. Navarro, R. Palencia, M. Ravera, S. Salaberri, J. M. Sierra y M. Verdú. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Pérez Zorrilla, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, num. Extraordinario, 121-138.
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J.M., y Reyes-Meza, V., (2016). Razonamiento y heurísticas en pruebas de comprensión lectora. *Revista de Educación*, 371, 157-187.
- Platas-García, A., Castro-Manzano, J.M. y Reyes-Meza, V. (2017). Estrategias para la resolución de pruebas de comprensión lectora inferencial en lengua extranjera. *Revista A & H. Revista de Artes y Humanidades*, 5, 106-117.
- Rodríguez Rodríguez, R. (2005). Abducción en el contexto del descubrimiento científico. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 43(109/110), 87-97.
- Sánchez, S., Grajales, I. y García, E. (2011). Un instrumento para el diagnóstico de habilidades de lectura de los estudiantes de la Licenciatura en Enfermería, UNSIS. *Perfiles Educativos*, 33(132), 110-126.
- Velásquez, M., Cornejo, C. y Roco, A. (2008). Evaluación de la competencia lectora en estudiantes de primer año de carreras del área humanista y carreras del área de la salud en tres universidades del consejo de rectores. *Revista de Estudios pedagógicos [online]*. Universidad Austral de Chile. 34(1), pp. 123-138.
- Vidal-Moscoso, D. y Manríquez-López, L. (2016). El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 1(177), 95-118.
- Zanotto, M. (2007). *Estrategias de lectura en lectores expertos para la producción de textos académicos*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.

## ESTUDIO MIXTO DEL CLIMA ORGANIZACIONAL EN UNA EMPRESA MANUFACTURERA

ANABEL G. RONQUILLO HERRERA Y  
GEMA MARTÍNEZ CASTELLANOS

UPAEP

*anaronhe@gmail.com y gema.martinez@upaep.edu.mx*

### Resumen

El siguiente trabajo es el resultado del estudio del clima organizacional de una empresa multinacional de manufactura de fundas para automóviles. El propósito fundamental de la investigación fue la detección de fortalezas y áreas de oportunidad con la finalidad de impactar de manera positiva en el bienestar laboral de los colaboradores. Se realizó una investigación mixta integrada por tres Fases: 1) La aplicación del instrumento: Sistema Integral de Mejora y Avance de la Productividad (SIMAPRO, 2008); 2) entrevistas semiestructuradas grupales e individuales de carácter cualitativo y 3) triangulación entre métodos CUAN- cual (Cresswell, 1999) con la finalidad de contrastar resultados y distinguir coincidencias. Los resultados arrojaron bajas puntuaciones derivadas de un liderazgo deficiente en el nivel táctico. En contraparte, se detectó como principal fortaleza la integración de grupos vulnerables como madres solteras, personas de la tercera edad y personas con discapacidad. Se presentan recomendaciones que la empresa debe atender mediante una intervención integral en materia de capital humano.

*Palabras clave: Ambiente laboral, diagnósticos, investigación.*

### Abstract

The following paper is the result of an organizational climate study, in a car cover manufacturing multinational company. The research main purpose was the detection of strengths and opportunity areas in order to positively impact the employees' well-being. A mixed research was carried out with three phases: 1) The application of the instrument: Integral System of Improvement and Progress of Productivity (SIMAPRO, 2008); 2) qualitative group and individual semi-structured interviews; and 3) triangulation between methods (Cresswell, 1999) with the purpose of contrasting results and distinguishing coincidences. On one hand, the results showed low scores derived from a lack of leadership at the tactical level. On the other hand, the main strength was the integration of vulnerable groups such as single mothers, aged people and disabilities people. Finally, some recommendations are presented so that the enterprise could realize them through a comprehensive intervention in human capital field.

*Key words: Labor environment, diagnostics, research.*

## Método

### Tipo y diseño de investigación

Se llevó a cabo una metodología mixta en tres Fases, con diseño no experimental, transeccional y descriptivo (Hernández, 2006) con el propósito de identificar la percepción de los colaboradores de la empresa respecto a las variables intervinientes de su clima organizacional.

### Muestra

La muestra estuvo integrada por N=118 colaboradores de la empresa, para la Fase 1, de una población de 140, con un nivel de confianza del 97% y un margen de error del 4%. En la Fase 2 se entrevistaron a N= 127 colaboradores, con un nivel de confianza del 97% y un margen de error del 3%.

En la Gráfica 1 se observan los cortes sociodemográficos de la muestra, correspondientes a las áreas de trabajo y género. Respecto al género el mayor porcentaje de personas evaluadas fueron mujeres con un 58%; el 92% de la población evaluada pertenece al área de producción.

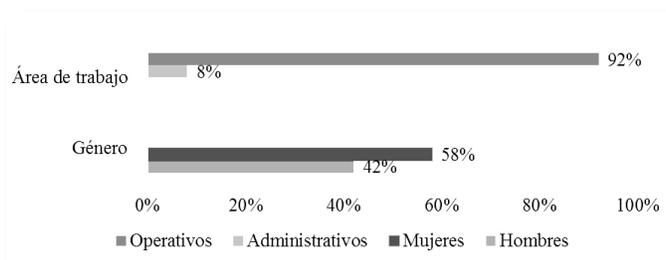


Figura 1. Datos sociodemográficos. Fuente: Elaboración propia

En la Gráfica 2 se observa el grado de escolaridad: el 51% cuenta con estudios de secundaria y solo el 2% tiene formación en maestría.

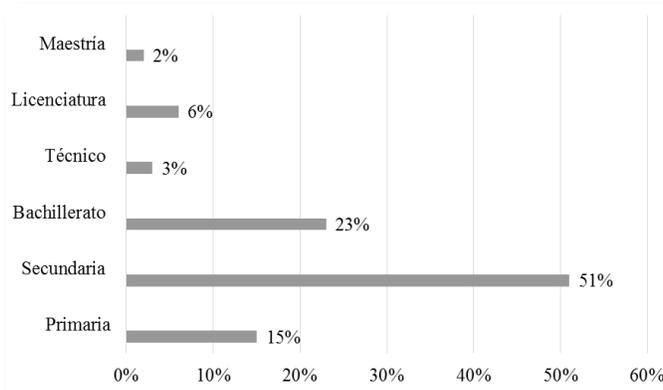


Figura 2. Grado de escolaridad de la muestra. Fuente: Elaboración propia

## VARIABLES DE ESTUDIO

**Fase 1:** Se consideran variables: Clima –SIMAPRO–, y sus indicadores (Tabla 1), desde las concepciones de diferentes autores, incluyendo la OIT.

### *Clima Organizacional*

**a. Definición conceptual:** Se refiere a las percepciones, impresiones o imágenes que tienen los integrantes de la organización acerca de las distintas características y atributos que la conforman, en relación con la estructura y con los procesos organizacionales (Peiró & Prieto, 1996; Rodríguez, Díaz, Fuentes & Martín, 2004).

TABLA 1. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS DIMENSIONES DE LA ENCUESTA SIMAPRO

CLIMA ORGANIZACIONAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN
Productividad	Compromiso	Se refiere a la automotivación y persistencia que se puede lograr a través del control de impulsos y diferir las gratificaciones. Del mismo modo, se trata de la correcta regulación del estado de ánimo para no permitir que el distrés afecte en el pensamiento, empatía y esperanza (Arias-Galicia, Ortiz, Loli, Valera y Quintana, 2008).
	Motivación	Satisfacción en el trabajo.

CLIMA ORGANIZACIONAL	DIMENSIONES	DEFINICIÓN
	Aprendizaje	Todo sistema en virtud del cual el empleador se compromete, por contrato, a emplear a un joven trabajador y a enseñarle o a hacer que se le enseñe metódicamente un oficio, mediante un período previamente fijado, en el transcurso del cual el aprendiz está obligado a trabajar al servicio de dicho empleador.
Trabajo digno	Comunicación	Transmisión de mensajes y flujo de información en el trabajo. No se debe confundir con relaciones humanas.
	Participación	Toda forma de implicación en la toma de decisiones relativas a la gerencia o dirección de la empresa por parte de los trabajadores a cualquier nivel que no corresponda al control absoluto de los trabajadores
	Seguridad y Salud Ocupacional (SySO)	Salud física y mental de los trabajadores, comprende el estudio de métodos de trabajo, condiciones de trabajo y factores que en el medio ambiente de trabajo pueden causar enfermedades o lesiones.
	Compensación	Evaluación del reconocimiento que se da a partir de lograr metas y obtener resultados a partir de la correcta realización del trabajo y de la interacción con los compañeros dentro del mismo. (Littlewood, 2008).
	Bienestar	Situación en la que la seguridad del individuo, incluidas la seguridad de ingreso, la integración social y la asistencia médica, se considera adecuada.
	Género	Diferencias sociales (por oposición a las biológicas) entre hombres y mujeres que han sido adquiridas, son susceptible de cambiar con el tiempo y presentan grandes variantes tanto entre diversas culturas como dentro de una misma cultura.
	Relaciones laborales (Rel. Laborales)	Se aplica a las relaciones entre empleadores y trabajadores, dirección de empleadores y sindicatos, empleadores, sindicatos y gobierno, pero excluye las relaciones entre un empleador y un trabajador.

Fuente: Elaboración propia, con base en OIT, 2016; Arias- Galicia et al., 2008; Littlewood, 2008.

**Fase 2:** Los supuestos iniciales que ayudan al diseño de la entrevista y detonan la emergencia de categorías de análisis, son las dimensiones con mayor y menor puntaje de la Fase 1, mostradas en la Tabla 2.

**TABLA 2. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS**

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	DEFINICIÓN CONCEPTUAL
Motivación	Extrínseca	Tiene su origen en fuentes externas al colaborador, que se relacionan con el contexto o ambiente en el que realiza su tarea (Navarro, Linares y Montañana, 2010).
Género	Igualdad en el trabajo	Se refiere a la práctica de las mismas condiciones de trabajo para hombres y mujeres sin importar el sexo, estado civil, origen étnico, raza, clase social, religión o su ideología política (Romero, 2007).
Compensación	Compensación	Grado en que los trabajadores perciben que la organización busca retribuir su trabajo mediante estímulos tanto monetarios como otros premios que lo hagan sentir satisfecho y reconocido (Gómez y Vicario, 2010).
Participación	Participación	Toda forma de implicación en la toma de decisiones relativas a la gerencia o dirección de la empresa por parte de los trabajadores a cualquier nivel que no corresponda al control absoluto de los trabajadores (OIT, 2016).
Relaciones laborales	Colaboración	Es la reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento mediante un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo (Guitert y Gimenez, 2000).
	Favoritismo	Medidas, mecanismos o acciones de carácter temporal que suponen un trato desigual tendente a no asegurar la igualdad entre los miembros de la organización (Romero, 2007).
	Rel. Grupales	Percepción de los colaboradores respecto al trabajo con sus compañeros y jefe, bajo una atmósfera de amistad en la cual existe una buena comunicación para realizar el trabajo en equipo (Gómez y Vicario, 2010).

*Fuente: Elaboración propia con base en: OIT, 2016; Gómez y Vicario, 2010; Navarro, Linares y Montañana, 2010; Romero, 2007 y Guitert y Gimenez, 2000*

### **Fase 3:** Triangulación entre métodos CUAN- cual

Se diseñó una intervención secuencial entre Fase 1 y 2 para añadir comprensión a líneas tangentes de estudio (Morse, 1994; Morse y Chung, 2003). El enfoque que prevalece es el cuantitativo, posteriormente los datos cualitativos ayudan a explicar y profundizar los resultados obtenidos inicialmente (Creswell, 1999; Creswell & Plano Clark, 2007; Creswell et al., 2003).

### **Instrumentos y técnicas de medición**

Los instrumentos y técnicas de estudio fueron las siguientes:

**Fase 1:** Encuesta SIMAPRO compuesta por 10 dimensiones, integradas en tres subsistemas: individual, grupal y organizacional, conformada por treinta reactivos, con opciones de respuesta tipo Likert en una escala 1= nunca al 5= siempre. La confiabilidad del instrumento presenta un Alpha de Cronbach de .84 (OIT, 2016).

**Fase 2:** Se utilizaron entrevistas semiestructuradas (ver Anexo 1), caracterizadas por la flexibilidad en el orden y la gramática de las preguntas (Flores, 2009). En el caso del nivel operativo, se optó adicionalmente, por una tipología grupal con el objetivo de contrastar y matizar la información recolectada, percibida por la reacción de los entrevistados (Sandoval, 1996).

**Fase 3:** Se realizó la triangulación de métodos CUAN- Cual con la finalidad de confrontar información complementaria sobre el clima organizacional y garantizar la confiabilidad de la información (Creswell, 2008).

### **Procedimiento**

**Fase 1:** La aplicación del instrumento cuantitativo se llevó a cabo en los turnos matutino y vespertino en las instalaciones de la empresa. La duración de la aplicación por ronda fue de 30 min., siendo un total de 4 rondas. Previo a la aplicación se informó a los colaboradores sobre el propósito del estudio. La Tabla 3, en su Fase 1, ilustra el número de encuestados por área.

**Fase 2:** La Tabla 3, en su Fase 2, señala que las entrevistas grupales se focalizaron mayormente en el nivel operativo con una muestra del 82%, para lo cual se realizaron 13 rondas de 8 trabajadores cada una. En el caso de las entrevistas individuales el nivel táctico representan 13% y finalmente al nivel estratégico con una participación del 5%. El tiempo promedio por entrevista fue de 50 min.

**TABLA 3. PARTICIPACIÓN POR FASES (POBLACIÓN TOTAL 140 TRABAJADORES)**

FASE 1 ENCUESTA LABORAL SIMAPRO			FASE 2 ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS		
	Muestra	%	Individuales	Muestra	%
Área administrativa	10	8	- Nivel estratégico	6	5
			- Nivel táctico	17	13
			Grupales		
Área de producción	108	92	- Nivel operativo	104	82
Muestra total	118	100	Muestra total	127	100

*Fuente: Elaboración propia*

**Fase 3:** Se llevó a cabo la contratación de información a través de la triangulación de los resultados obtenidos tanto en la Fase 1 como en la Fase 2. Mediante estos contrastes se logró obtener las causas raíz de las puntuaciones bajas en la Fase 1 y se dedujo información relevante respecto a las dimensiones y categorías analizadas.

### Contexto y escenario

El estudio se realizó en las instalaciones una empresa multinacional de manufactura, proveedora de la industria automotriz, ubicada a 21 km al noroeste de la ciudad de Puebla, México.

### Resultados

#### Fase 1

##### *En relación a las dimensiones*

El promedio general de las dimensiones en la encuesta SIMAPRO fue de 61.1% , Gráfica 3, tal porcentaje se encuentra por debajo del 80% el cual es el mínimo requerido para

considerar el clima como una fortaleza, sin embargo, no se considera debilidad, ya que es superior al 50%.

Se detectó como fortaleza la dimensión de género con un puntaje de 81.6% al considerar que existe equidad entre hombres y mujeres, igualdad de oportunidades y balance entre trabajo y tiempo libre. Por otra parte, la dimensión de compensación es considerada una debilidad, con un puntaje de 42.7%, lo que indica que existe la percepción de poco reconocimiento hacia el trabajo que realizan y su respectivo desempeño.

En cuanto a las demás dimensiones se obtuvieron porcentajes entre el 52.3% (participación) y 63.3% (bienestar) que si bien no son consideradas debilidades, tienen una tendencia pronunciada a puntajes menores.

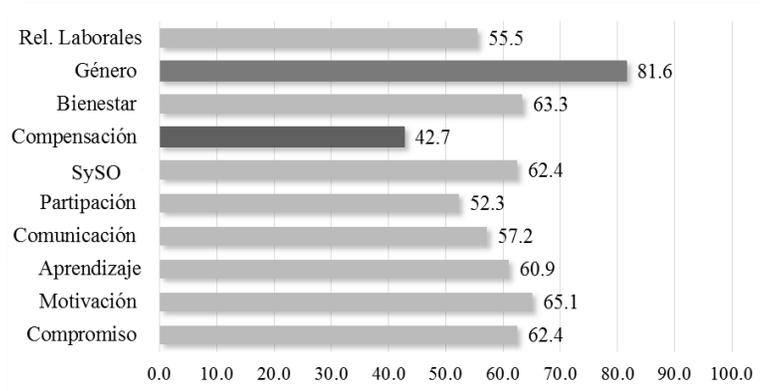


Figura 3. Promedio general de dimensiones. Fuente: Elaboración propia.

#### En relación al nivel educativo

En la Gráfica 4 se muestran los valores con base al nivel educativo. Se observa que los colaboradores con nivel de maestría obtuvieron un puntaje 79.58, mientras que los de nivel de primaria obtuvieron una puntuación del 55.88. Como consecuencia se observa una proporcionalidad directa entre el nivel de estudios y una mejor percepción del clima organizacional.

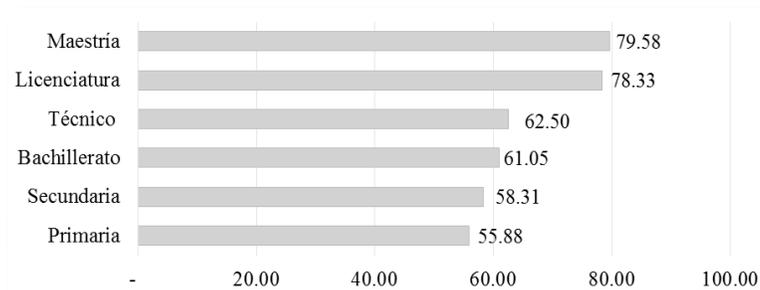


Figura 4. Resultados con base al nivel educativo. Fuente: Elaboración propia.

#### En relación al género

No se obtuvieron diferencias sustanciales con puntajes de 62.1% en el género masculino y 59% en el género femenino, los cuales indican una percepción similar respecto a su percepción del clima de la organización, como se ilustra en la Tabla 4.

#### En relación al área de trabajo

Respecto al promedio de puntajes obtenidos por área de trabajo, se detectó una diferencia de 19.9 puntos entre el área administrativa y de producción, esto indica que los colaboradores del área administrativa perciben un mejor clima, como se muestra en la Tabla 4.

**TABLA 4. PUNTAJES EN RELACIÓN AL GÉNERO Y ÁREA DE TRABAJO**

Género	Masculino	Femenino
Resultado	62.10%	59.00%
Área de trabajo	Administrativa	Operativa
Resultado	78.60%	58.70%

Fuente: Elaboración propia

#### Resultados por subsistemas

Es importante enfatizar que el nivel individual hace referencia a la percepción del sujeto en sí, el nivel grupal a la percepción del sujeto con relación a sus pares y jefes inmediatos y el nivel organizacional hace referencia a la percepción del sujeto respecto a la totalidad de la empresa. Al analizar los resultados en estos subsistemas (Gráfica 5), se detectó que el área con menor puntaje es la grupal, lo que se traduce en que los colaboradores al nivel de pares y jefes inmediatos perciben un ambiente menos favorable en comparación con los otros subsistemas de la encuesta.

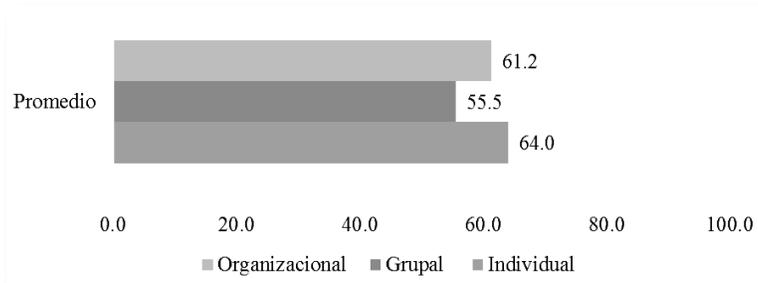


Figura 5. Resultados por subsistemas. Fuente: Elaboración propia.

una proporcionalidad directa entre el nivel de estudios y una mejor percepción del clima organizacional pa actual y los países occidentales en general inmersos en procesos globales de *interculturalidad* pero no de *intraculturalidad*, así como para muchos de los pueblos latinoamericanos actuales (por decir lo menos, nuevamente), no parece existir hasta el día de hoy una relación comunitaria de individuos que, “viviendo en la finitud”, tiendan no obstante “hacia polos de infinito” (1992:88).

## Fase 2

Para la presentación de resultados de la Fase 2, se dividió a los colaboradores por Niveles Organizacionales, abordándolos de la siguiente manera:

Nivel Estratégico, Gerentes; Nivel Táctico, Jefes de línea y Supervisores; Nivel Operativo, Colaboradores del área de producción sin gente a su cargo.

### *En relación a la Motivación y Reconocimiento*

A continuación se muestran los resultados por Niveles Organizacionales correspondiente a las categorías de Motivación y Reconocimiento.

**TABLA 5. RESULTADOS DE LAS CATEGORÍAS: MOTIVACIÓN Y RECONOCIMIENTO**

NIVEL	CATEGORÍA	RESULTADOS
Estratégico	Motivación	Los colaboradores expresan sentirse motivados ya que, sus puestos les permiten desarrollar sus competencias.  El ambiente es de crecimiento en la compañía, trabajo en equipo y su desempeño les es reconocido.
	Reconocimiento	Las acciones que consideran fundamentales para que se dé el reconocimiento son el agradecimiento y una motivación intrínseca de sentirse bien con lo que hacen. Ambos aspectos se cumplen, por lo que manifiestan sentirse reconocidos.
Táctico	Motivación	Los colaboradores expresan sentirse motivados ya que han contado con el apoyo por parte de la empresa en diferentes momentos, además han tenido retos que los estimulan a crecer y les han capacitado constantemente

NIVEL	CATEGORÍA	RESULTADOS
	Reconocimiento	Para este nivel, el reconocimiento tiene que ver con el agradecimiento y la valoración por parte de la empresa hacia ellos. Pese a la percepción de grandes cargas de trabajo, los colaboradores expresan sentirse reconocidos.
Operativo	Motivación	Existe un nivel adecuado de motivación ya que, relacionan este concepto predominantemente con un buen ambiente de trabajo, seguido de los beneficios extra, apoyo, amabilidad y alegría, sin embargo, existe la percepción de incumplimiento respecto a bonos de productividad, lo que deteriora su apreciación sobre esta categoría.
	Reconocimiento	Los colaboradores expresan inconformidad ya que, les han prometido bonos que no han sido otorgados, empero, esta situación ha mermado la percepción de reconocimiento por parte del personal. Adicionalmente comentan que escasamente reciben retroalimentación y pocas veces el agradecimiento verbal por parte de sus jefes inmediatos.

*Fuente: Elaboración propia.*

### *En cuanto a las Relaciones Laborales*

Se evaluó el significado y la relación que tiene para cada colaborador su jefe directo y sus compañeros de área situados al mismo nivel organizacional.

La Tabla 6 muestra los adjetivos que obtuvieron mayor frecuencia para describir a su jefe directo y a sus pares.

**TABLA 6. RESULTADOS DE LA CATEGORÍA DE RELACIONES LABORALES**

NIVEL	RELACIÓN LABORAL	DESCRIPCIÓN
Estratégico	Jefe inmediato	Precisa, objetiva, comprometida, con preferencias, solidaria, ordenada y apasionada.
	Compañeros	Solidarios, comprometidos, abiertos, con conocimientos, indeterminados.
Táctico	Jefe inmediato	Responsable, accesible, amable, comunicación limitada, inteligente, alegre, ordenado.

NIVEL	RELACIÓN LABORAL	DESCRIPCIÓN
Operativo	Compañeros	Solidarios, alegres, responsables, confiables, amigables, respetuosos, bipolares, orgullosos.
	Jefe inmediato	Agradable, amable, responsable, respetuoso, colaborador, exigente, irresponsable, injusto, inseguro, tímido.
	Compañeros	Agradables, amistosos, responsables, participativos, chismosos, alegres, respetuosos, trabajadores, irresponsables.

*Fuente: Elaboración propia.*

#### *En cuanto al Sueldo y Beneficios Adicionales*

En seguida, en la Tabla 7, se muestra el concentrado de las respuestas con mayor frecuencia, respecto a la percepción que tienen en cuanto al sueldo y otros beneficios otorgados por la empresa.

**TABLA 7. RESULTADOS RESPECTO AL SUELDO Y BENEFICIOS ADICIONALES**

NIVEL ORGANIZACIONAL	RESULTADOS
Estratégico	Existe una satisfacción total respecto al sueldo percibido al compararlo con el mercado laboral, el horario y la experiencia requerida. Valoran la presencia de beneficios extra y conocen perfectamente sus beneficios adicionales.
Táctico	Existe poca satisfacción en relación al salario percibido ya que, no distinguen un equilibrio entre la carga de trabajo, nivel de responsabilidad y tiempo laborado en comparación con el personal operativo. Ubican los beneficios adicionales por parte de la empresa y los han disfrutado tales como horarios flexibles y capacitaciones
Operativo	Muestran un alto nivel de insatisfacción respecto al salario que perciben ya que, recientemente se ha incrementado el nivel de producción y existen promesas de bonos extra que no se han cumplido. Reconocen la presencia de beneficios adicionales como el transporte, vales de despensa y flexibilidad en el horario de trabajo.

*Fuente: Elaboración propia.*

*En relación a las Áreas de Mejora*

En la Tabla 8 se reflejan las opiniones y posibles soluciones por parte de los entrevistados, respecto a algunos aspectos que impactan en su puesto de trabajo y por tanto en la organización.

**TABLA 8. ÁREAS DE MEJORA**

NIVEL ORGANIZACIONAL	OPINIONES	SOLUCIONES
Estratégico	<p>"Ahora la producción está creciendo y las necesidades también"</p> <p>"No tengo un control y no da tiempo de hacer un análisis de la información a consciencia"</p>	<p>"Uso de controles"</p> <p>"Mayor rigor hacia nosotros"</p> <p>"Actualizar los perfiles y descripciones de puestos (distribución de tareas)"</p>
Estratégico	<p>"Existen favoritismos"</p> <p>"En recursos humanos falta que se acerquen a la gente"</p>	<p>"Reestructuración de organigrama"</p> <p>"Falta de toma de decisiones de los compañeros"</p>
Táctico	<p>"No hicieron entrega de la descripción del puesto"</p> <p>"Aumenta cada vez más el trabajo pero no hay un extra de dinero"</p> <p>"Los pedidos de último momento y los problemas con las máquinas hace que se colapse la producción"</p>	<p>"No están bien definidos los puestos"</p> <p>"Mejorar la comunicación"</p> <p>"Mejorar en mi trabajo, me cuesta trabajo controlar a la gente"</p> <p>"Disposición de mi gente"</p> <p>"Mantenimiento preventivo"</p>

*Fuente: Elaboración propia.*

*En relación a las Fortalezas*

En la Tabla 9 se presenta una compilación de las fortalezas percibidas con mayor frecuencia por los colaboradores.

**TABLA 9. FORTALEZAS DETECTADAS**

NIVEL ORGANIZACIONAL	FORTALEZA
Estratégico	<p>Buen ambiente</p> <p>Equipo de trabajo</p> <p>Horario flexible</p> <p>Apertura a todo tipo de ideas</p>

NIVEL ORGANIZACIONAL	FORTALEZA
Táctico	La confianza al dar mayores responsabilidades La empresa me brinda oportunidades de aprendizaje. Existe un buen ambiente de trabajo
Operativo	Inclusión a personas de la tercera edad, madres solteras, personas con discapacidad y homosexuales Existe flexibilidad en el horario Existe un buen ambiente de trabajo La empresa brinda oportunidades de aprendizaje Existe un buen trato hacia los colaboradores

*Fuente: Elaboración propia.*

### Fase 3

Por medio de la contrastación de datos de la Fase 1 y 2 se puede apreciar las coincidencias y disidencias de los resultados, mismos que se presentan en la siguiente Tabla.

**TABLA 8. COINCIDENCIAS EN RESULTADOS DE LA FASE 1 Y FASE 2**

DIMENSIÓN	FASE 1: ENCUESTAS	FASE 2: ENTREVISTAS
Compensación	Dimensión con menor puntuación, 42% de los colaboradores opinan que no existe reconocimiento monetario por sus esfuerzos, así como poco reconocimiento por su trabajo, siendo el nivel operativo el más sensible a tal situación.	Percepción negativa por parte de los colaboradores al expresar que existe una promesa constante de otorgar bonos por logro de metas de producción que se refuerza y no se cumple. Adicionalmente expresan recibir poca retroalimentación y reconocimiento por parte de su jefe inmediato.
Motivación	Dimensión con una puntuación de 65.1% lo que indica que en general, la empresa está realizando prácticas que motivan a los colaboradores.	Existe un nivel adecuado de motivación en todos los niveles pues los elementos motivantes se encuentran presentes en la organización, sin embargo, este se ve mermado por la percepción respecto a los bonos no otorgados.

DIMENSIÓN	FASE 1: ENCUESTAS	FASE 2: ENTREVISTAS
Relaciones laborales	Tercera dimensión con menor puntaje, refleja lazos débiles entre los miembros de la organización.	Existe poco flujo de información con en los puestos que tienen gente a su cargo, esto se refleja en el cruce de información entre niveles y repercute, aún más, en nivel operativo.
Género	Es la dimensión con mayor puntaje 81.6%	Existen prácticas claras de inclusión dentro de la empresa y estas son bien identificadas y valoradas por los colaboradores en general.

*Fuente: Elaboración propia.*

Las diferencias encontradas entre los resultados de la Fase Cuantitativa y Cualitativa se muestran en la tabla 9.

**TABLA 9. DISIDENCIAS DE LOS RESULTADOS ENTRE FASE 1 Y FASE 2**

DIMENSIÓN	ETAPA 1: ENCUESTAS	ETAPA 2: ENTREVISTAS
Salud y seguridad organizacional	Es la cuarta dimensión con mayor puntaje, 62.4%, por lo que no resulta un foco de atención inmediata.	Durante las entrevistas, los colaboradores del área operativa constantemente expresaron la necesidad de uniformes que garanticen su seguridad, asientos ergonómicos y retomar las prácticas de “pausas de la salud”, del mismo modo enunciaron algunas lesiones ocasionadas por el proceso de trabajo que llevan a cabo.
Comunicación	Dimensión con puntaje promedio 57.2%, por lo que no resulta un foco de atención inmediata.	La causa raíz de los bajos resultados de compensación y reconocimiento es la existencia de un nivel poco efectivo de comunicación entre los niveles táctico y estratégico.

*Fuente: Elaboración propia.*

## **Conclusiones**

La aplicación de una metodología mixta en la presente intervención, permitió determinar de manera certera la causa raíz de las puntuaciones obtenidas durante la Fase 1, además de esto, se redujo significativamente cualquier sesgo respecto a la interpretación que se le pudiera dar a la primera Fase, dando pie a la toma de acciones focalizadas en el desarrollo de la organización y su personal.

Al detectar un decremento en las puntuaciones a nivel grupal en la Fase 1, se tomó la decisión de dividir a los colaboradores por niveles para la realización de las entrevistas de la Fase 2, esto permitió localizar objetivamente una de las áreas de oportunidad fundamentales de la empresa, ubicada en el nivel táctico y de esta forma, proponer mejoras focalizadas.

La equidad de género e integración laboral de grupos vulnerables es una práctica de la empresa muy apreciada por parte de los colaboradores, siendo este un fuerte motivo de permanencia e identidad por parte de estos, sin embargo, la poca comunicación por parte del nivel táctico hacia el gerencial y el operativo ha mermado esta fortaleza.

El liderazgo dentro de la organización, juega un importante papel para su desarrollo, en este punto, la percepción que tienen los colaboradores del nivel operativo respecto a sus jefes es de amistad, camaradería, poca firmeza y poca objetividad, lo que deriva en la ausencia de una figura de autoridad que sea capaz de desarrollarlos y exigirles de manera objetiva. A diferencia de estos niveles, la percepción de liderazgo del nivel táctico hacia el nivel estratégico es de respeto, inteligencia, integridad, objetividad y franqueza.

Prácticas como horarios flexibles, apertura y puesta en marcha de nuevas ideas, trato humano e inclusivo y colaboración por parte de todos, son factores que dan mucha fortaleza e identidad a la empresa, estas prácticas son fomentadas por la principal líder de la organización, quien ante todo cuenta con una postura con enfoque humano y que ha sido capaz de permear estas características en la cultura organizacional.

## **Recomendaciones para la empresa**

A través de los hallazgos se sugiere a la empresa atender mediante una intervención integral en materia de capital humano los siguientes temas: formación en supervisión efectiva para nivel táctico, reforzando principalmente técnicas de comunicación, asertividad y retroalimentación, analizar el proceso de promoción interno, sobre todo en los niveles tácticos, utilizando una selección por competencias.

Dentro de los niveles táctico y operativo existe la necesidad de un análisis funcional que permita la micro delimitación de tareas, logrando la eficiencia del tiempo y disminuyen-

do retrabajos en las áreas. Además de lo anterior, se sugiere no descuidar las demás dimensiones evaluadas pues forman parte de un sistema íntimamente conectado que se afecta de manera holística, por lo que, el trabajo positivo en cualquiera de estas áreas, impactará a las demás.

Por último, se recomienda a la empresa continuar con la práctica de diagnósticos de tipo mixto, que les permitan escuchar de viva voz de sus colaboradores algunas recomendaciones que pueden resultar enriquecedoras y que la rutina laboral se podrían dejar de observar, todo esto con el afán de mejorar el bienestar de sus colaboradores y de esta forma, elevar su productividad.

## Referencias

- Arias- Galicia, F., Ortiz, J. A., Loli, A.E., Valera, D., Quintana, M. W. (2008). El clima organizacional, el compromiso personal hacia la organización y la intención de permanencia: México, Perú.
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. En G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). San Diego, CA: Academic Press.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixed Methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in social and behavioral research*(pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage. doi:10.1177/1558689807306132
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Chile: ediciones Universidad Católica de Chile
- Gómez, M.A. y Vicario, OM. (2010). *Clima organizacional: Conceptualización y propuesta de una escala*. Tesis de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- Guitert, M. & Giménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En J. M. Duart y A. Sangrà (Eds.), *Aprender en la virtualidad* (pp. 113-134). Barcelona: Gedisa.
- Hernández, R., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Littlewood, H. (mayo, 2008). Evasión del trabajo, satisfacción en el trabajo y bienestar emocional en una distribuidora farmacéutica; potenciales consecuencias de la percepción de justicia organizacional. XII Congreso Internacional de la Academia de Ciencias Administrativas, A.C. (ACACIA). Mesa de trabajo llevada a cabo en el congreso ITESM CEM, Estado de México, México.
- Morse, J. M. (1994). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp. 220-235). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morse, J. M. & Chung, S. E. (2003). Toward holism: The significance of methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (3). Article 2. Retrieved [INSERT DATE] from [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2\\_3final/html/morsechung.html](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/html/morsechung.html)

- Navarro, E., Linares, C. y Montañana, A. (2010). Factores de satisfacción laboral evocados por los profesionales de la construcción en la comunidad de Valencia (España). *Revista de la Construcción*, 9 (1): 4-16
- Organización Internacional del Trabajo . (25 de octubre de 2016). OITCINTERFOR. Recuperado de <https://www.oitcinterfor.org/node/2538#1>
- Organización Internacional del Trabajo. (1 de noviembre de 2016). Tesoro de la OIT. Recuperado de: <http://www.ilo.org/thesaurus/defaultes.asp>
- Peiró, J. & Prieto A. (1996). Tratado de psicología del trabajo: Aspectos psicosociales del trabajo, España: Síntesis psicológica.
- Rodríguez, F., Díaz, M., Fuertes, M. & Martín, Q. (2004). Psicología de las organizaciones. España: Eureka media.
- Romero, J. M. (2007). Igualdad laboral y no discriminación en el contexto mexicano. *Anuario jurídico y económico escorialense*, (40), 229-242.
- Sandoval, C. (1996). Investigación cualitativa. Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ARFO Editores.
- Uribe, J., (2015). Clima y ambiente organizacional: trabajo, salud y factores psicosociales. México: Manual moderno.

## **Anexo A. Línea guía de entrevista semiestructurada**

**Instrucciones.** Agradecemos **respuestas con total honestidad** a la entrevista pues a partir de tus respuestas y comentarios podremos proponer cambios de mejora que beneficien a todos. **Los resultados son confidenciales.**

### **I. Datos generales.**

Fecha: \_\_\_\_\_

Edad De 18 a 25 años De 26 a 35 años De 36 a 46 Otra:

Área

Estado civil Soltero Casado Unión libre Otro:

Vive conCónyuge Hijos Padres Familiar Familia extensa Solo

### **II. Por favor, señala la respuesta que corresponda a tu caso:**

1. En una palabra ¿Qué significa para ti motivación?

\_\_\_\_\_

2. En una escala del 1 al 10, siendo 1 la menor calificación y 10 la mayor ¿qué tan motivado te sientes en tu trabajo?: \_\_\_\_\_

3. En tres palabras ¿Cómo describirías un día en tu puesto?

\_\_\_\_\_

4. ¿Las tareas en mi área de trabajo las puede realizar indistintamente un hombre o una mujer?  
SI ( ) NO ( )
5. En una palabra, ¿Qué significa para ti reconocimiento? \_\_\_\_\_
6. ¿Te han reconocido el lograr superar algún reto dentro de la empresa?  
SI ( ) NO ( )
7. ¿En la empresa tienen beneficios extra para ti y tus compañeros? (Beneficios: Prestaciones, bonos, celebraciones, permisos, horarios flexibles).  
SI ( ) NO ( )
8. ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
9. En una palabra describe ¿Cómo es la comunicación con?  
Compañeros \_\_\_\_\_ Jefe \_\_\_\_\_ Gerentes \_\_\_\_\_
10. Considerando las actividades que realizas en la empresa vs el salario ¿piensas que es adecuado? SI ( ) NO ( )
11. ¿Por qué?  
\_\_\_\_\_
12. En una palabra, ¿Qué significa para ti participación?  
\_\_\_\_\_
13. ¿Cómo describirías en tres palabras a tu equipo de trabajo?  
\_\_\_\_\_
14. En la empresa ¿Les gusta colaborar unos con otros?  
SI ( ) NO ( )
15. ¿Sabes si dentro de la empresa existen familiares o amigos cercanos?  
SI ( ) NO ( )
16. ¿Afecta esto de alguna manera el ambiente en la organización?  
SI ( ) NO ( )
17. ¿Has tenido alguna experiencia propia en donde has visto favorecido a alguien más por su relación cercana con algún jefe o administrativo?  
SI ( ) NO ( )
18. Describe en 3 palabras a tu jefe \_\_\_\_\_
19. Describe en 3 palabras a tus compañeros cercanos \_\_\_\_\_

¡Gracias por tu participación!

## **ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ADQUISICIÓN DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA**

CATALINA JUÁREZ DÍAZ Y MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS

UPAEP

*hcatalinajuarezdiaz@gmail.com y mariano.sanchez@upaep.mx*

### **Resumen**

Debido a los requerimientos del actual ambiente global, en la universidad se promueve el multilingüismo. Con el fin de promover aprendizajes significativos en este nivel educativo, es importante estudiar cómo aprenden los estudiantes el inglés como lengua extranjera. El presente trabajo es un estudio preliminar de un proyecto de investigación cualitativa descriptiva. Su objetivo es identificar la relación de los estilos de aprendizaje en la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera en la educación superior. Se utilizaron dos instrumentos el Cuestionario Honey Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) y un examen departamental. Con ellos se detectó, predominancia moderada del estilo teórico (51,2%), seguido del reflexivo (46,3%) y del pragmático (39%). Asimismo, se observó que independientemente del estilo de aprendizaje, los estudiantes obtuvieron un nivel académico bueno. Los resultados sugieren la atención de los estudiantes para mejorar su aprovechamiento escolar, lo cual puede ser posible si se atienden las características individuales de los estudiantes, es decir si se toma en cuenta sus estilos de aprendizaje.

*Palabras clave: estilos de aprendizaje, aprovechamiento escolar, aprendizaje significativo.*

### **Abstract**

Due to the current global environmental requirements, universities promote multilingualism. In order to promote meaningful learning at this educational level, it is important to study how students learn English as a foreign language. This paper is a preliminary study of a qualitative descriptive research project. This study purpose is to identify the relationship between learning styles and the acquisition of English as a foreign language in university. Two instruments were used. The first one is the Honey Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA) and the second one is a departmental test. Through them, it was found a moderate predominance of the theoretical style (51.2%), followed by the reflexive (46.3%) and the pragmatic style (39%). It was also observed that regardless their learning style, those students achieved a good academic result. The results suggest teachers pay attention to students' personal trails to improve their academic performance. This is possible if students' individual learning styles are taken into account.

*Keywords: learning styles, academic achievement, meaningful learning.*

## Introducción

Los contextos académicos de la educación superior se diversifican, cambian, exigen calidad académica; estas condiciones aumentan la complejidad en la acción universitaria docente, de la cual, se esperan transformaciones que logren que la enseñanza responda y concuerde con las características particulares de los estudiantes, de los programas de estudio y de la época actual, con el fin de cumplir con la calidad académica requerida en la actualidad (Laudadio y Da, 2014). Para ello, el docente debe procurar el aprendizaje de todos los alumnos, por tanto, debe atender la complejidad del proceso de aprendizaje en sí y la diversidad de los estudiantes, quienes, al ser personas únicas e irrepetibles, exigen la particularización del proceso enseñanza-aprendizaje en este caso de la Lengua Extranjera (LE).

Consecuentemente, las tendencias pedagógicas actuales se interesan por estudiar y comprender el proceso de aprendizaje, para lograrlo, es necesario considerar las variables individuales que incurren en el desempeño escolar tales como motivación, conocimientos previos, aptitudes, creencias, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje. Cabe mencionar, que los estilos de aprendizaje es una variable importante por considerar por su influencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras (Cabrera y Fariñas, 2005). Su inclusión en las aulas puede lograr cambios en las prácticas de enseñanza homogéneas, de tal manera que permitan la atención de cada miembro de un grupo sea.

Dichas acciones pueden ayudar a formar ciudadanos con las herramientas lingüísticas que los ciudadanos globales requieren en especial del inglés por ser, desde principios del siglo XX, la lengua extranjera preferida como medio de comunicación global (Villalobos, 2014). Predominio que continuará hasta 2050, de acuerdo con la estimación hecha con el modelo EGCO junto con especulaciones del aprendizaje de una segunda lengua (L2) y las comunidades del inglés como LE (Graddol, 2011). Sin embargo, pese a la importancia actual del aprendizaje de lenguas extranjeras, los resultados obtenidos en el conocimiento del idioma inglés son bajos a nivel nacional y muy bajos a nivel estatal de acuerdo con resultados obtenidos en el ranking mundial de dominio de inglés. México ocupa el nivel 40 con nivel bajo, por otro lado, a nivel local, Puebla reflejó un nivel muy bajo (EF EPI, 2015).

Este panorama, afecta el escenario de la mayoría de las universidades del país; principalmente, en las licenciaturas donde está incluida la materia de inglés en historial académico, puesto que, la mayoría de los alumnos, al iniciar, sus carreras cuentan con nivel bajo de inglés (Ruíz, 2015 y Lemus, 2008). Sin embargo, la educación superior debe buscar las

estrategias necesarias para cambiar la condición de los estudiantes con respecto a su manejo de idioma de la LE puesto que en este nivel educativo se debe reafirmar y fortalecer el carácter multilingüe (Cordera, 2007).

La materia de inglés como Lengua Extranjera (LE) es impartida en México en los diferentes niveles educativos en instituciones públicas o privadas. Debido a las demandas de la sociedad global, en la educación superior, en el caso de la universidad pública donde se realiza este estudio, el inglés como LE es considerada como una pieza importante en el desarrollo del perfil de egreso, que le es requerida al estudiante o al profesionista por las instituciones o fuentes de empleo, en la era digital (Velázquez, 2015).

Con respecto al proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y de sus resultados, ambos son influidos por los rasgos individuales físicos, cognitivos y afectivos. En caso del aspecto cognitivo, se encuentran los estilos de aprendizaje, los cuales manifiestan la forma en que los alumnos prefieren manejar la información nueva para aprender. De acuerdo con Alonso, Duque y Correa (2013) los estilos de aprendizaje han sido estudiados desde 1920. No obstante, en México se ha encontrado algunos estudios sobre la relación de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en general, pero se han encontrado pocos estudios enfocados al aprendizaje de la lengua extranjera inglés y los estilos de aprendizaje. Considerando la importancia que juegan las lenguas extranjeras en el mundo global es importante impulsar el aprendizaje de todos los estudiantes atendiendo la diversidad, en cuanto a estilos de aprendizaje. Así, el objetivo del presente trabajo es identificar la relación de los estilos y experiencias de aprendizaje en la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera en el nivel superior.

### **Marco teórico**

El estudio de los estilos de aprendizaje se ha hecho por varias décadas, sin embargo, en México hay pocos estudios sobre ellos. De acuerdo con Alonso et al., (2013) los estilos de aprendizaje son estudiados desde 1920, los trabajos de Jung fueron el parteaguas para nuevas propuestas sobre los diferentes modelos, conceptos e instrumentos de estilos de aprendizaje. Con respecto al concepto de estilos de aprendizaje, éste empezó a ser empleado en los años 50s por los psicólogos cognitivos. Una primera definición de este constructo fue propuesta por Witkin (1954) quien los definió a los estilos cognitivos como la forma particular en que las personas perciben y procesan la información (como se cita en Cabrera y Fariñas, 2005, p.2). A partir de ella, han surgido otras definiciones algunas sencillas otras más completas. Tal es el caso de la definición que aporta Hunt quien propone que “los estilos de aprendizaje son las condiciones educativas óptimas dadas, las cuales permiten a los alumnos aprender” (como se cita en Valenzuela y González, 2010,

p.6). Esta definición es ambigua puesto que no especifica, cuáles son las características que dan la cualidad de óptima a las condiciones educativas.

No obstante, existen otras definiciones donde consideran otros elementos que hacen de ella una conceptualización más clara. Por ejemplo, Dunn (2000) amplía la idea de Hunt y define los estilos de aprendizaje como la manera en que los estudiantes tratan la información, la procesan, absorben y retienen la información.

Por otro lado, Gregorc (1979) define los estilos de aprendizaje de forma similar a Dunn, como la forma característica observable que indica las habilidades de mediación de los individuos (como se cita en Myers y Dyer, 2006, p.44). Aunque, a diferencia de los Dunn's, emplea elementos de la propuesta constructivista de Vigotski <<mediación >>, ambos sugieren la manifestación de conductas de los alumnos para el tratamiento de la información.

Posteriormente, Schmeck (1982) sugiere que los estilos de aprendizaje son la manifestación del estilo cognitivo de un sujeto ante alguna actividad de aprendizaje, al mismo tiempo, son el reflejo de estrategias que un individuo emplea de forma natural o habitual para aprender (como se cita en Cabrera y Fariñas, 2005). En las propuestas de Gregorc (1979) y Schmeck (1982) existe coincidencia con respecto a la manifestación de comportamientos y habilidades para aprender. Al igual que Schmeck (1982), Rossi-Le (1995) indica que los estilos de aprendizaje son la forma preferida natural o habitual de los individuos para absorber, procesar y retener la información nueva y desarrollar habilidades, los cuales permanecen sin importar los métodos de enseñanza o las áreas de contenido.

Por otro lado, Keefe (1988) definió los estilos de aprendizaje como las características cognitivas, afectivas, y comportamientos psicológicos que sirven como indicadores estables, para señalar cómo los aprendices perciben, interactúan y responden en el ambiente de aprendizaje (como se cita en Alonso, Gallego y Honey, 1995, p.48). Esta definición ha sido adoptada por varios investigadores por considerarla como la más compuesta.

Asimismo, Sternberg (1997) considera los estilos de aprendizaje como el resultado de la combinación de funciones, formas, niveles, orientaciones y tendencias, el cual revelan la preferencia para adquirir o aprender información nueva de aprendizaje. Las definiciones de Sternberg, Witkin y Dunn y Dunn coinciden que los estilos de aprendizaje son la forma preferida de adquirir, procesar y aprender la información. Por su parte, Rossi-Le (1995) añade, que permiten desarrollar habilidades y son permanentes sin importar el área de contenido de la información a tratar o del tipo de instrucción al que los estudiantes están expuestos. La definición de Keefe, además, de considerar el aspecto cognitivo en el manejo y aprendizaje de la información nueva, también reconoce el papel que juegan los aspectos emocionales, contextuales, psicológicas en el perfil de estilo de aprendizaje que influye en el tratamiento, análisis, retención y recuperación de la nueva información.

Al retomar algunos elementos de las definiciones anteriores, se considera que los estilos de aprendizaje son aquellas características variables de tipo psicológico, fisiológico, afectivo y contextual promotores de comportamientos o acciones particulares manifestados al momento de enfrentarse a la información nueva o difícil en las diferentes experiencias de aprendizaje.

Además de las contribuciones en la conceptualización de los estilos de aprendizaje, algunos investigadores, entre ellos Kolb (1984) (como se cita en Alonso et al. 1995, p.69), Dunn y Dunn, (2000) y Sternberg (2007) han aportado modelos teóricos y recomendado estudiar y comprender los estilos de aprendizaje por ser uno de los principales factores cognitivos que influyen en la efectividad del proceso de aprendizaje.

Entre los modelos teóricos sobre estilos de aprendizaje desarrollados hasta ahora, son de tipo sensorial, multifactorial, cognitivo y de personalidad. De los cuales solo se describirá el modelo que sirve como fundamento teórico de esta investigación, el modelo cognitivo de estilos de aprendizaje propuesto por Honey y Mumford (1986) conciben el aprendizaje como un proceso cíclico conformado por cuatro etapas, que son caracterizadas por la forma en que los alumnos se aproximan y manipulan la información para aprehenderla donde la experiencia es un elemento importante en el aprendizaje. Clasifican los estilos de aprendizaje en activo, teórico, reflexivo y pragmático (como se citan en Alonso et al., 1995, p.70).

El estudiante con predominancia en el estilo activo aprende con experiencias nuevas, aunque el compromiso en cada actividad es efímero. Disfruta trabajar en grupo. Los principales atributos de los estudiantes activos son ser animador, improvisador, descubridor, arriesgado y espontáneo.

El estudiante con predominancia en el estilo reflexivo aprende al recoger la información por medio de la observación y la escucha. Analiza meticulosamente los datos que recibe, los considera desde diferentes ángulos para apropiarse de la información nueva. A diferencia del estudiante activo, al reflexivo le gusta trabajar individualmente. Sus características principales lo distinguen por ser ponderado, concienzudo, receptivo, analítico y exhaustivo.

El estudiante con estilo teórico aprende de forma abstracta cuando conceptualiza y formula conclusiones. Emplea y traduce la información nueva en teorías lógicas. Las cualidades que lo caracterizan mejor son por ser metódico, lógico, objetivo, crítico y estructurado.

El estudiante con estilo pragmático aprende con la experimentación activa y con la puesta en marcha de las ideas a la práctica. Se identifica por ser experimentador, directo, práctico, realista y eficaz (Alonso et al., 1995).

### **Metodología**

Esta investigación es cualitativa descriptiva. Para el levantamiento de datos cualitativos, se empleará una técnica discursiva que permita recoger las opiniones de los involucrados en este estudio. Con la técnica de entrevista en profundidad se promoverá un ambiente de confianza para conseguir que en el trabajo de campo los alumnos relatan sus experiencias de aprendizaje.

Sin embargo, en la fase en la prueba piloto se recurrió a la recolección de información de tipo cuantitativo para identificar la predominancia de los estilos de aprendizaje y su posible relación con el rendimiento académico del universo estudiado.

### **Población y muestra**

La universidad pública, donde se realiza este estudio, promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras para proveer a los alumnos con las herramientas lingüísticas para formar profesionales con un perfil multilingüe capaces de ingresar al mundo laboral, académico y a la sociedad del conocimiento de carácter internacional donde el inglés es el medio preferido de comunicación.

La población de este estudio se conforma por alumnos del inglés IV como lengua extranjera del Tronco Común Universitario (TCU) y Formación General Universitaria Minerva (FGUM). Conformada por alumnos de diferentes estratos sociales, de diferentes comunidades estatales y municipales, así como de diferentes subsistemas del sector público y privado.

La muestra estuvo conformada por 41 estudiantes del TCU, de las áreas de ciencias sociales y humanidades y económico administrativas. La selección de los participantes fue por conveniencia, necesariamente debían cubrir las siguientes características: Alumnos inscritos a un solo programa de inglés como lengua extranjera, del TCU o de FGUM cursando la lengua extranjera IV. Que hayan cursado los tres niveles previos del TCU/FGUM.

### **Instrumentos y técnicas**

Los instrumentos empleados para la recolección de datos son dos. Primero se utilizó el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA). En el anexo 1 se incluye el instrumento CHAEA, el cual consta de tres partes y se puede contestar en 40 minutos aproximadamente. Este instrumento, comúnmente, es empleado en contextos universitarios. Consta de 80 ítems dicotómicos. Existe un baremo general para identificar la predominancia de cada estilo de aprendizaje (Alonso et al., 1995).

Segundo, un examen departamental, el cual consta de 20 reactivos para medir el uso adecuado de la gramática, 10 reactivos donde evalúan la comprensión lectora y 10 reactivos para medir la habilidad de comprensión auditiva.

### Procedimiento

Se distribuyó el cuestionario a los participantes quienes contestaron el CHAEA alrededor de 20-35 minutos. Después se empleó el SPSS versión 20 para realizar el análisis estadístico de los datos recabados con los cuestionarios y los resultados de que los estudiantes obtuvieron en sus exámenes departamentales.

En la tabla 1 se presenta la escala de predominancia de los estilos de aprendizaje que sirvió como base para determinar el grado de preferencia de los estilos de aprendizaje de Alonso et al.

TABLA 1. BAREMO GENERAL DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

ESTILOS	PREDOMINANCIA				
	MUY BAJA	BAJA	MODERADA	ALTA	MUY ALTA
Activo	0-6	7-8	9-12	13-14	15-20
Reflexivo	0-10	11-13	14-17	18-19	20
Teórico	0-6	7-9	10-13	14-15	16-20
Pragmático	0-8	9-10	11-13	14-15	16-20

Fuente: Alonso et al. (1995)

### Resultados

La información que se obtuvo ayudó a detectar algunos problemas que los estudiantes enfrentaron en la comprensión de algunas unidades léxicas de los ítems. Los alumnos expresaron enfrentar dificultad para entender algunas palabras contenidas en 4 ítems. Los estudiantes desconocían el significado de la palabra <<coartar>> en el ítem 5. En el 53, "meollo". En el 63, "sopesar" y en el 80, "ambiguo". Algunos alumnos encontraron confuso el ítem 16 "Escucho con más frecuencia que hablo". Esta información sirvió como base para modificar los vocablos de difícil comprensión para los estudiantes. Además, ayudo a obtener datos preliminares sobre la predominancia de los estilos de aprendizaje. En la tabla 2, se observa el nivel de predominancia de los estilos de aprendizaje. Los resultados fueron obtenidos tomando como base el baremo general de Alonso.

TABLA 1. NIVEL DE PREDOMINANCIA DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

ESTILO	ESTIMACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Activo	Muy baja	18	43.9	43.9	43.9
	Baja	23	56.1	56.1	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

ESTILO	ESTIMACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE	VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Reflexivo	Muy baja	4	9.8	9.8	9.8
	Baja	6	14.6	14.6	24.4
	Moderada	19	46.3	46.3	70.7
	Alta	7	17.1	17.1	87.8
	Muy alta	5	12.0	12.0	100.0
	Total	41	100.0	100.0	
Teórico	Muy baja	5	12.2	12.2	12.2
	Baja	11	28.8	28.8	39.0
	Moderada	21	51.2	51.2	90.2
	Alta	4	9.8	9.8	100.0
	Total	41	100.0	100.0	
Pragmático	Baja	8	19.5	19.5	19.5
	Moderada	16	39.0	39.0	58.5
	Alta	9	22.0	22.0	80.5
	Muy alta	8	19.5	19.5	100.0
	Total	41	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis de la información, se observa en la población total, predominancia moderada del estilo teórico (51,2%); seguido del reflexivo (46,3%); después está la predominancia del estilo pragmático (39%). En esta población, la preferencia del estilo activo es baja (56.1%) y muy baja (43.9%). Con respecto al rendimiento académico, detallado en la tabla 3, los estudiantes con estilo pragmático obtuvieron un promedio regular.

TABLA 3. ESTILO DE APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

ESTILO DE APRENDIZAJE		RENDIMIENTO ACADÉMICO				TOTAL
		REGULAR	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE	
Estilo activo	Muy baja	1	2	1	1	5
	Baja	5	5	0	1	11
	Moderada	5	8	6	2	21
	Alta	0	2	2	0	4
	Total	11	17	9	4	41

ESTILO DE APRENDIZAJE		RENDIMIENTO ACADÉMICO				
		REGULAR	BUENO	MUY BUENO	EXCELENTE	TOTAL
Estilo reflexivo	Baja	1	4	2	1	8
	Moderada	5	4	6	1	16
	Alta	3	5	0	1	9
	Muy alta	2	4	1	1	8
	Total	11	17	9	4	41
Estilo teórico	Muy baja	0	1	1	3	5
	Baja	0	1	2	0	3
	Moderada	5	11	4	0	20
	Alta	3	0	1	1	5
	Muy alta	3	4	1	0	8
	Total	11	17	9	4	41
Estilo pragmático	Muy baja	0	0	1	3	4
	Baja	0	2	2	0	4
	Moderada	5	11	4	0	20
	Alta	3	1	1	1	6
	Muy alta	3	3	1	0	7
	Total	11	17	9	4	41

*La predominancia se calculó con base en el baremo general de estilos de aprendizaje propuesto por Alonso, Gallego y Honey.*

El rendimiento académico es de nivel regular a excelente, no hay nivel insuficiente. La tendencia del promedio general de estos sujetos es buena no se observa predominancia de algún estilo en particular. En los resultados se observa que solo (n=2) con predominancia muy baja en estilo pragmático obtuvieron resultados excelentes. Por otro lado, (n=6) alcanzaron rendimiento académico muy bueno, su predominancia en estilos activo y reflexivo es moderada. Asimismo, (4=n) estudiantes con predominancia alta en estilo teórico consiguieron rendimiento académico bueno.

### Discusión

Los resultados mostraron que los estudiantes en general tienen un rendimiento académico bueno; con respecto a su estilo de aprendizaje, se observó predominancia moderada del estilo teórico (51,2%), seguido del reflexivo (46,3%) y del pragmático (39%). Las características de los estudiantes con estilo teórico, quienes aprenden la información

nueva de forma lógica, paulatina, analítica y reflexiva, transformándola en teorías sistematizadas. Dado esto, generalmente sus resultados son mejores que aquellos obtenidos por los alumnos con estilo activo y pragmático. Dato que se encontró en las investigaciones de Manzano (2007) y Luengo y González (2005), donde indican una correlación positiva entre el estilo teórico y el rendimiento académico. Sin embargo, en este estudio preliminar no se observan resultados destacables en alumnos con estilo de aprendizaje teórico, cabe destacar que pocos estudiantes tienen predominancia alta en estilos teórico y reflexivo. Con lo que respecta al estudio de Manzano (2007) se encontró que el estilo reflexivo tiene influencia positiva en el aprendizaje de la LE; a mayor predominio de este estilo, mayor el nivel de la LE. Sin embargo, en esta muestra los alumnos teóricos no manifiestan superioridad en el rendimiento académico con respecto a los otros estilos.

Por otro lado, los resultados muestran que los estudiantes con estilo activo con nivel de predominancia baja y muy baja obtuvieron excelente rendimiento académico. Dato que coincide con los hallazgos de Dai, Wu y Dai (2015) y Manzano (2007) quienes encontraron una correlación negativa entre el estilo activo y el rendimiento académico, esto es, a mayor predominancia de estilo activo, menor aprovechamiento. En esta muestra los alumnos cuyo nivel de predominancia baja en el estilo activo obtuvieron mejores resultados.

### **Conclusiones**

A partir de los datos obtenidos, se ha alcanzado el objetivo propuesto en este estudio preliminar, el cual es identificar la relación de los estilos de aprendizaje en la adquisición del idioma inglés como lengua extranjera en el nivel superior. Con base en la información obtenida se concluye lo siguiente. Primero, que los estilos de aprendizaje son un aspecto cognitivo que influye en el aprendizaje del idioma inglés, por lo tanto, es importante que se consideren en las experiencias de aprendizaje para potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes y no solo de algunos.

Segundo, existe similitud en los resultados de los estudiantes sin importar el estilo de aprendizaje, incluso los alumnos teóricos y reflexivos quienes suelen destacar en su rendimiento académico. Evidencia empírica sugiere que la ambigüedad presente en la LE puede ser un obstáculo para el logro de un rendimiento académico sobresaliente de los estudiantes teóricos puesto que no todo puede ser enseñado o aprendido con teorías lógicas. Considerando que los alumnos teóricos evitan la ambigüedad, sin embargo, algunos aspectos de la LE no se pueden explicar de manera precisa, sino que se aprenden en el uso, en la exposición a la LE cómo es el caso de las colocaciones (combinación de palabras), el uso de preposiciones, entre otros. Por lo tanto, se debe alentar a los alumnos teóricos a ampliar la forma de tratar la información nueva. Del mismo modo, es importante concientizar a los alumnos activos que con la exploración y el empleo de otros estilos puede mejorar su rendimiento académico.

Tercero, los docentes necesitan no solo saber acerca de los estilos de aprendizaje para reconocer la manera en que los alumnos aprenden sino deben tomarlos en cuenta para promover aprendizajes significativos. Además, vale la pena señalar a los alumnos sobre la importancia de explorar los otros estilos de aprendizaje donde su predominancia sea baja, tomando en cuenta que en la LE no toda la información nueva puede ser aprendida con teorías coherentes, del mismo modo, por el hecho de que cada estilo representa y forma parte de las cuatro etapas que conforman el ciclo de aprendizaje, de tal manera que arriesgarse a probarlos otros estilos puede resultar en la mejora de su proceso de aprendizaje.

Por último, la escasa indagación en México sobre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico del inglés como lengua extranjera, sugiere la necesidad de seguir investigando sobre ellos, por el hecho de ser un medio para lograr aprendizajes significativos. Aunque existe coincidencia en los hallazgos de esta investigación con estudios previos con relación al rendimiento académico y los estilos de aprendizaje, es necesario realizar el estudio en una muestra amplia, con el fin de corroborar los hallazgos en este estudio preliminar y obtener resultados más representativos del universo estudiado.

## Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje procedimientos de diagnósticos y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Alonso, M., Duque, L., y Correa, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de educación*, 64, 79-105. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n64/n64a04.pdf>
- Cabrera, J y Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una Perspectiva Vigotskiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 1-10. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/1090.htm>
- Cordera, R. (2007). *Temas de la educación superior: en américa latina y el caribe*. México: Uduel.
- Dai, Y., Wu, Z., y Dai, L. (2015). The relationships among motivation, learning styles and English proficiency in EFL music students. *International Journal of English linguistics*, 5(6),75-83. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/viewFile/52321/29607>
- Dunn, R. (2000). Capitalizing on college students' learning styles: theory, practice, and research. En R, Dunn y R, Griggs (Ed.), *Practical approaches to using learning styles in higher education* (pp. 3-18). Westport, Connecticut: Bergin y Garvey.
- EF EPI. (2015). *El ranking mundial más grande según su dominio de inglés*. EF.
- Graddol, D. (2011). *Analysing english in a global context*. New York: Routledge.
- Gregorc, A. F. (1979). Learning/teaching styles: Potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36, 234-237.
- Honey, P. y Mumford, A. (1986) *Using our learning styles*. Berkshire, U.K: Peter Honey Publications.

- Keefe, J. (1988). *Profiling and Utilizing Learning Style*. Virginia: NASSP.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice- Hall.
- Laudadio, M. & Da, E. (2014). Estudio de los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje de la universidad. *Educ. Educ*, 483-498.
- Leaver, B. L. (1997). *Teaching the whole class*. California: Corwin press, nc.
- Lemus, M. D. (2008). El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes. México: Universidad de Quintana Roo.
- Luengo, R. y González, J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en matemáticas y la elección de asignatura optativas en alumnos de Eso. *Relieve*. 11(2), 147-165. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91611204.pdf>
- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con elrendimiento académico en la segunda lengua*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Granada, España. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1494/1/1665366x.pdf>
- Myers, B y Dyer, J. (2006). The influence of student learning style on critical thinking skill. *Journal of agricultural education*, 47(1), 43-52. Recuperado de: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.520.3606&rep=rep1&type=pdf>
- Rossi-Le, I. (1995). *Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students*. En J. Reid. (Ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom* (pp. 118-125). Boston: Heinle y Heinle Publishers.
- Ruíz, F. (2015). El lento camino de la enseñanza de las lenguas originarias. *Mexicanos primero*, 78-82. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/sorry-2015>.
- Schmeck, R. (1982). Inventory of Learning Processes. En Ann Arbor.(Ed.), *Students Learning Styles and Brain Behavior*" (pp.80). Michigan: ERIC.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge: Cambridge University Press. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valenzuela, G y González, A. (2010). Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la universidad de Sonora, México estudio de caso. *Revista de estilos de aprendizaje*, 6(6), 2-19. Recuperado de: [http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_6/articulos/lsr\\_6\\_articulo\\_7.pdf](http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/articulos/lsr_6_articulo_7.pdf)
- Velázquez, P. (2015). Sorry. *Mexicanos primero*, 41-49. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/index.php/educacion-en-mexico/como-esta-la-educacion/estado-de-la-educacion-en-mexico/sorry-2015>.
- Villalobos, J. (2014). El poder blando de España y las políticas lingüísticas de México y los Estados Unidos en la época hegemónica del inglés. *Glosas*, 55-75.
- Witkin, H. (1954). *Personality through perception*. New York: Harper

## EL CURRÍCULUM Y EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

DULCE AIDEE SANDOVAL ALVARADO

UPAEP

*dulceaidee.sandoval@upaep.edu.mx*

### **Resumen**

El presente avance forma parte de una investigación que tiene por objetivo analizar el currículum en el área de lenguaje de la educación secundaria y la relación que tiene con el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes. Para llevarlo a cabo, se eligió una metodología de tipo cualitativa, ésta utilizará el análisis de contenido como método de recolección de información a partir de categorías. El presente trabajo tiene por objetivo dar a conocer un avance de esta investigación y describir detalladamente cómo se crearon y cuáles son estas categorías que servirán en el estudio para analizar el currículum en cuestión y diseñar los métodos de recolección de información, así como analizar dicha información obtenida por medio del método de análisis de contenido.

*Palabras clave: Metodología de la investigación, investigación cualitativa.*

### **Abstract**

The present paper is part of a research aimed to analyze the secondary school language curriculum, and its relationship with students' critical literacy development. To carry it out, a qualitative methodology was chosen and a content analysis was used as method of data collection from categories. The paper purpose is to provide the process being carried out in this research, to describe categories details and curriculum analysis, and to design the method of data collection and its analysis through the content analysis.

*Keywords: Research methodology, qualitative research.*

## Introducción

Llevar a cabo el siguiente estudio es de suma importancia porque busca indagar información sobre cómo se aprende y enseña la literacidad crítica a nivel secundaria, el presente trabajo aportará un análisis del currículum donde se identificarán prácticas de enseñanza que favorecen el proceso y a nivel metodológico categorías de análisis sobre este tema.

La literacidad es un término que se refiere a un sustantivo abstracto, como ideas o elementos intangibles, Hernández (2016) menciona que el sufijo -dad sirve para crear un sustantivo a partir de un adjetivo, y significa cualidad de, esto quiere decir, que literacidad es la cualidad de ser letrado. En otras palabras, la literacidad denomina a las actividades que realizan las personas cuando leen y/o escriben textos (López-Bonilla y Pérez, 2013). Esta concepción es diferente a la alfabetización, esta última busca que una persona sepa leer y escribir, descifrar su código, entender el contenido del texto; en cambio, una persona que ha desarrollado la literacidad, leerá y escribirá como el alfabetizado, pero en términos << prácticos >> hará algo con aquello que ha leído, lo usará para interactuar con sus entornos sociales y culturales. Cassany (2006) menciona que una persona que ha desarrollado la literacidad asume el rol de procesador o desmontador del código, construye significados, pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso que le posibilita diferentes funciones en entornos culturales y sociales; y asume el rol de crítico, es decir, no es neutro ya que identifica valores, opiniones e ideologías en los textos.

Pasar de alfabetización a literacidad es el resultado de las necesidades de una sociedad que demanda cambiar la concepción de cómo se enseña y se aprende, se requiere transformar lo que se sabe y no únicamente poder decir lo que se sabe. (Díaz-Barriga y Hernández, 2010). La literacidad se alinea al enfoque sociocultural, ya que, desde esta perspectiva, aquello que se lee y escribe se entiende como prácticas sociales del lenguaje, término acuñado por Street (1984) y que posteriormente fue retomado en los Nuevos estudios sobre la literacidad de Barton y Hamilton (2004) y trabajados por Cassany (2006) desde una perspectiva crítica, ésta se entiende como la capacidad que tiene una persona de

Seleccionar y filtrar grandes cantidades de información, de analizar su veracidad y rigor, la habilidad de contrastar las fuentes y los enfoques que se dan a los datos, la facultad de interpretar los contextos, los nuevos roles del lector y escritor y evitar ser manipulados por los discursos (Vargas, 2015, p. 43).

A continuación, se presenta un estado del arte sobre el tema de la literacidad crítica y su relación con el currículum de la educación básico.

La primera, es la indagación realizada por López-Bonilla, Tinajero y Pérez-Fragoso (2006) quienes han analizado las prácticas de literacidad en las clases de literatura en el bachillerato, consideran que los estudiantes actualmente no solo deben saber leer y escribir, sino que deben descifrar, interpretar y tomar una postura ante los mensajes que reciben por diversos medios y por contextos distintos. Citan los resultados obtenidos en la prueba PISA del año 2004, en las que se develan las deficiencias de los estudiantes en México, entre éstas se encuentran que los alumnos no saben interpretar los textos ni posicionarse críticamente frente a estos. Para conocer más sobre el papel que cumple la escuela en este proceso, se plantearon como objetivo conocer el “lugar que ocupa la lectura dentro del currículum y hasta qué punto se propicia la formación lectora de los estudiantes” (Tinajero y Pérez, 2006). La metodología que llevaron a cabo para lograrlo fue analizar el currículum de bachillerato en diferentes modalidades y analizar prácticas de enseñanza de los profesores e identificar elementos donde se observaran prácticas que desarrollen la competencia literaria.

Esta investigación demostró por medio de un análisis curricular, que no existe congruencia entre los elementos sustanciales del programa de estudios; señalaron que no existe relación entre el objetivo de la unidad y el eje temático, ni en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, los resultados referidos a la observación que realizaron a los profesores de bachillerato llegaron a la conclusión que conservan un enfoque descriptivo en sus prácticas de enseñanza, provocando así que los estudiantes se priven de interpelarse unos con otros y con el texto mismo.

El segundo trabajo, es el realizado por Carrasco, Bonilla y Peredo (2008), quienes analizaron el currículum de español en la primaria y secundaria en México. Para llevarlo a cabo determinaron dimensiones por medio de las cuales realizaron el análisis, éstas fueron: los propósitos formativos de cada nivel en el marco de la educación básica obligatoria; los enfoques de la enseñanza entre cada nivel educativo; la organización del contenido programático y los aprendizajes esperados; la enseñanza de la lectura en los programas curriculares; los textos que se demandan en los programas curriculares; y por último, los rasgos evolutivos en los programas. En el estudio se identificaron dos componentes básicos que se deben contemplar en el currículum: las intenciones u objetos de enseñanza y el plan didáctico de acción. La necesidad de hacer dicho proceso analítico sobre el currículum y la lectura, nace de la de reconocer que la educación básica, es la etapa donde se forma al individuo en sus habilidades de pensamiento y competencias básicas que favorecen el aprendizaje sistemático y continuo (SEP, 2011, en Carrasco, 2008), por tal motivo, los autores refieren que desarrollar dichas habilidades en la educación básica es un reto desde las posturas políticas y constituye un área fecunda de investigación, llevar a cabo análisis de los documentos curriculares en la educación básica de México.

El tercer trabajo, es el realizado por López-Bonilla (2006), en el que explora las creencias sobre la lectura y el área de dominio de cuatro maestros de bachilleratos públicos siguiendo como criterio la literacidad crítica en las asignaturas de historia y literatura, para recabar la información elaboró una entrevista que aplicó a profesores, donde incluía preguntas sobre la experiencia laboral, sus creencias del contenido de la materia, la lectura, la escritura, y el currículo, así como los problemas a los que se enfrentaban; utilizó el análisis del discurso basado en la postura de Halliday, sobre la Lingüística Sistémica Funcional, para analizar la información recabada. Entre los resultados a los que llegó fue que los profesores conciben que el currículo no les permite desarrollar una postura crítica, ya que enfatiza en aspectos teóricos, y los contenidos no son pertinentes.

A continuación, se muestra una tabla que refleja un panorama general sobre la literacidad y el currículo, a partir de las investigaciones al respecto realizadas en México.

**TABLA 1. PANORAMA GENERAL DEL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN DE LA LITERACIDAD CRÍTICA Y EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO**

AUTOR (ES)	DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO	PROBLEMÁTICA QUE PLANTEA	RESULTADOS OBTENIDOS
López-Bonilla, Tinajero y Pérez (2006)	Análisis de las prácticas de literacidad en las clases de literatura en el bachillerato.	Los alumnos no saben interpretar y tomar postura ante los mensajes que reciben por diversos medios y contextos distintos. Muestran bajos resultados en la prueba PISA	Incongruencia entre los elementos sustanciales del programa de estudios; así como la inexistente relación entre el objetivo de la unidad y el temático, así como en las actividades de enseñanza y aprendizaje.
Carrasco, Bonilla y Peredo (2008)	Analiza el currículo de español para la primaria alta y la secundaria en México, en su trabajo se observa dimensiones de análisis.	Oferta desigual en materia de formación lectora, a partir del contexto social en donde la literacidad sucede.	Crea dimensiones de análisis curricular: propósitos, enfoques, organización y aprendizajes esperados, enseñanza de la lectura y textos.
López-Bonilla (2006)	Explora las creencias sobre la lectura y el área de dominio de cuatro maestros de bachilleratos públicos siguiendo como criterio la literacidad crítica.	El maestro no es concebido como un sujeto real con ideologías específicas, sino que el currículo es totalizador y homogeneizador	Los profesores conciben que el currículo no les permite desarrollar una postura crítica, ya que enfatiza en aspectos teóricos, y los contenidos no son pertinentes.

*Elaboración propia con información de los autores citados en primera columna.*

De la revisión bibliográfica realizada, se pueden señalar varias cuestiones relacionadas a la literacidad crítica y el currículum de educación secundaria, entre ellas, la poca producción de investigaciones que existen en torno al tema, hablar del currículum de educación básica y buscar elementos de la formación de la lectura o escritura, resulta ser una tarea compleja, ya que no están explicitados desde el currículum prescrito, tal como lo menciona López (2008) al ubicar y estudiar la lectura en el currículum como eje de enseñanza supone a primera vista dos cortes conceptuales aparentemente arbitrarios: ni la lectura es un comportamiento nítido dentro del currículum, ni es este último una construcción claramente delimitada. Otro aspecto que es de suma importancia considerar es que los pocos estudios que existen no están contextualizados en entornos a nivel secundaria, sino en bachillerato. Como se puede observar en la Tabla 1, los investigadores se dan a la tarea de explicitar los elementos del currículum y relacionarlos con la lectura, la literacidad, la literacidad crítica o las prácticas de enseñanza o aprendizaje de éstas.

Los trabajos mencionados comparten similitudes en las problemáticas de sus estudios, en relación al currículum existe una deficiente organización de los contenidos, una distribución desigual en materia de formación lectora y reproducción del currículum, además, no toma en cuenta aspectos particulares y contextuales de quien enseña y aprende el currículum. A partir de los antecedentes encontrados y de la relevancia de la presente temática para el ámbito educativo, se decidió realizar una investigación de corte cualitativo, cuyos avances se presentan de manera subsiguiente.

## **I. Metodología**

Este trabajo tiene como objetivo general analizar el currículum de la educación secundaria en el área de lengua y su relación con el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes del presente nivel educativo. Los objetivos específicos corresponden a 1) analizar los elementos del currículum de la enseñanza de lengua de secundaria que favorecen el desarrollo de la literacidad crítica; 2) identificar las prácticas de enseñanza que realiza el docente a partir de los elementos curriculares correspondientes a la literacidad crítica.

### **1.2 Enfoque**

Esta investigación es de tipo cualitativo, por tal motivo, para recabar información, se decidió trabajar con una entrevista semiestructurada.

### **1.3 Participantes y contexto**

Para esta investigación se ha decidido recopilar información con profesores de la asignatura de español en tercer año de secundaria en escuelas públicas. La recolección de información se llevará a cabo en secundarias ubicadas en la ciudad de Puebla, por estar

en un medio urbano cuenta con todos los servicios básicos, infraestructura y equipamiento escolar.

#### **1. 4 Recursos para recabar información**

Para recabar información se decidió aplicar el método de la entrevista semiestructurada, para llevarlo a cabo es necesario previamente identificar las categorías de análisis que son producto de la revisión teórica sobre los estudios de la literacidad crítica. A continuación, se describe brevemente el método.

*Entrevista semiestructurada:* se realizará de manera directa a los profesores de la asignatura de español, con la intención de identificar prácticas de enseñanza que llevan a cabo y favorecen el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes, a partir del contenido curricular oficial al que están sujetos; además, busca que el docente exprese de manera implícita lo que sabe de la literacidad crítica y cómo favorece que los estudiantes adquieran dicha habilidad, con diversos textos, actividades y espacios que propone.

#### **1. 5 Validez**

Con la intención de garantizar la validez y confiabilidad (Mendieta, 2015) del método antes mencionado, se someterá a revisión de expertos con la intención de calcular la índice kappa y poder hacer la aplicación definitiva.

## **II. Análisis de la información**

### **2.1 Método de análisis de contenido**

Servirá para dos aspectos importantes de la investigación, el primero corresponde al análisis del contenido curricular oficial de la asignatura de español a nivel secundaria, en el proceso se buscará la presencia de las categorías de literacidad crítica en todos los elementos que lo conforman, con la intención de determinar si se favorece desde el currículo la formación de la literacidad crítica, o no. Y la segunda, analiza la información obtenida en los recursos aplicados a los participantes a partir de las categorías.

### **III. Diseño de investigación**

El procedimiento de esta investigación consta de tres etapas: la primera refiere a la definición del recurso para recabar información, sus fases son: la revisión teórica, la creación de categorías de análisis de la literacidad crítica a partir de la revisión teórica, la elaboración del guion de la entrevista y el análisis de contenido del currículo de la asignatura de Español.

La segunda etapa corresponde a la recolección de información a través de las entrevistas dirigidas a los profesores. Y la tercera etapa, a partir de la aplicación del método de análisis de contenido con las correspondientes categorías presentadas previamente, se abordará la información recabada en la etapa anterior.

#### **3.1 Elaboración y aplicación de categorías**

En la investigación se consideraron las categorías apriorísticas, que son el resultado de una revisión teórica previa a la aplicación de los métodos de recolección de información y sirven para diseñar la metodología y analizar la información. A continuación, se menciona el procedimiento que se llevó a cabo para su elaboración, el cual está formado por dos etapas: la primera corresponde a la búsqueda y selección de información teórica relacionada a la literacidad crítica; y la segunda, al análisis y categorización de la información recabada previamente.

##### *Etapas*

*Etapas*  
Corresponde a la revisión teórica, para ello se seleccionaron textos que estuvieran alineados al enfoque de la investigación e incluyeran información sobre la literacidad crítica y las características del lector crítico, los seis textos encontrados fueron los siguientes: Literacidad crítica: leer y escribir la ideología (Cassany, 2015), Los significados de la comprensión crítica (Cassany, 2005), Aproximaciones a la lectura crítica. Teoría, ejemplos y reflexiones (Cassany, 2003), Explorando las necesidades de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica (Cassany, 2004), Aproximación a la literacidad crítica (Cassany y Castellà, 2010) e Ideología y análisis del discurso (Van Dijk, 2005).

El segundo paso, consistió en identificar y seleccionar información que estuviera estrechamente relacionada con la literacidad crítica. Para procesar la información se elaboró una primera matriz, que se muestra a continuación e incorpora elementos del autor y el texto utilizado, la categoría preliminar aún sin definir, y lo que se denominó descripción de la categoría.

En la matriz solo se incluye un texto de los cinco seleccionados, porque el objetivo no es presentar la información, sino mencionar cómo se organizó. En este ejemplo se utilizó el texto de Cassany (2015), quien hace referencia a tres acciones que lleva a cabo el lector y que lo convierte en lector crítico, éstas fueron: situar el texto en el contexto sociocultural,

reconocer y participar en la práctica discursiva y calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad. Las acciones se colocaron en la segunda columna titulada “categoría”, ahí se resaltó una palabra que enmarca el sentido general de la acción a la que estaba haciendo referencia el autor, en este caso se resaltaron las palabras, contexto, práctica discursiva y efectos. En la tercera columna que refiere a las “características”, se incorporó la información que el autor describió sobre lo que debe realizar el lector crítico, se llevó a cabo la misma dinámica que en la columna anterior, se resaltó la palabra que engloba el significado de toda la oración, por ejemplo, en la primera acción se resaltaron las palabras, propósito, contenido incluido y excluido, voces y voz del autor. A continuación, se muestra la matriz, que dio lugar a la siguiente etapa del procedimiento, la categorización.

TABLA 2. PRIMERA MATRIZ DE CATEGORÍAS

AUTOR Y TEXTO	CATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS
Cassany, D. (2015) <i>Literacidad crítica: leer y escribir la ideología</i>	Situar el texto en el contexto sociocultural	Identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses. Reconocer el contenido incluido y excluido en el discurso. Identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, y referencias. Caracterizar la voz del autor: el idiolecto, registro y usos lingüísticos particulares.
	Reconocer y participar en la práctica discursiva	Saber interpretar el registro según su género discursivo. Reconocer las características socioculturales propias del género.
	Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad	Tomar conciencia de la propia interpretación Calcular las interpretaciones de los otros, como familia, amigos o autoridades. Integrar interpretaciones de los demás en un valor o impacto global en la interpretación personal del texto.

### Etapa 2

Después de la elaboración de la primera matriz, con los cinco textos, la identificación de las palabras resaltadas que se repetían, se identificaron nueve palabras que englobaban los términos mencionados con mayor frecuencia y de mayor relevancia en las defini-

ciones de literacidad crítica, a estas palabras se les denominaron categorías y son las siguientes: contexto, género discursivo y su función, recursos lingüísticos, código, voces, comprensión, contenido, ideología y evaluación.

El siguiente paso, fue ubicar la descripción con la categoría a la que formara parte, para ello se elaboró una segunda matriz donde la lógica de distribución de la información fue a partir de la categoría, en la segunda columna se incluyó la información de la descripción y en la tercera columna la fuente. De la misma manera que en la matriz anterior, solo se incluye una categoría, en este caso género discursivo y su función, con el fin de explicar cómo se elaboró y no de exponer toda la información, sin embargo, este procedimiento se elaboró con las demás categorías.

**TABLA 3. SEGUNDA MATRIZ, EJEMPLO DE LA CATEGORÍA  
"TIPO DE TEXTO" CON DESCRIPCIONES**

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN	FUENTE
Género discursivo y su función	Analiza y juzga textos según su coherencia y calidad argumentativa.	Cassany, D. (2010)
	Usa los textos con diferentes funciones en varios entornos culturales y sociales.	Cassany, D. (2010)
	Compara el texto con otros ejemplos del discurso.	
	Identifica que el texto no es neutro e influencia al lector.	
	Identifica los valores, actitudes, opiniones e ideologías dentro de los textos.	

Después de tener clara esta revisión en la que se establece la categoría y la descripción, se decidió hacer una tercera y última matriz, en la cual la información fue separada en dos bloques con la intención de determinar las características que formaban parte del proceso de aprendizaje de la literacidad crítica y las relacionadas a las prácticas de enseñanza por parte del profesor. En esta ocasión se muestra la matriz completa, ya que es el resultado final del procedimiento.

TABLA 4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS DE LA LITERACIDAD CRÍTICA

CATEGORÍA	APRENDIZAJE DE LA LITERACIDAD CRÍTICA	ENSEÑANZA DE LA LITERACIDAD CRÍTICA
Contexto	Se apodera de los usos preestablecidos por la tradición. Considera la retórica particular usada en el ámbito cultural en el que se inscribe. Se posiciona respecto a los estereotipos y las representaciones culturales. Identifica el propósito o intención que el autor produce en su contexto sociocultural	Aborda: los parámetros espaciotemporales de la escritura, las características lingüísticas y culturales de la comunidad de hablantes, el pensamiento de la persona que elabora el discurso, la lógica y la exposición del discurso a partir de la comunidad y las disciplinas relacionadas, las características socioculturales y la tradición sociohistórica.
Género discursivo y su función	Interpreta el texto de acuerdo con el género en el que se inscribe. Reconoce el ámbito temático al que pertenece. Usa los textos en función de diferentes entornos culturales y sociales en la que forma parte. Identifica la función que cumple el texto en la práctica social del lenguaje. Reconoce la organización del texto. Compara el texto con otros ejemplos del discurso. Reconoce el propósito que tiene el autor con el texto.	Aborda: la idoneidad del texto para satisfacer necesidades reales con base en la función y propósito que cumple, la comparación del texto con otros ejemplos del discurso, el reconocimiento de la organización del texto, la identificación de la función del texto que cumple en la práctica social del lenguaje, la valoración de la función que desempeña el texto en la clase y en la comunidad en la que forma parte.
Recursos lingüísticos	Utiliza los recursos lingüísticos para representar sus opiniones. Se fija en las palabras y los significados. Identifica la modalidad que adopta el autor respecto a lo que dice mediante recursos como la ironía, doble sentido y el sarcasmo.	Aborda: Las intenciones pragmáticas y puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodea y el uso de recursos lingüísticos para representar opiniones.
Código	Utiliza convenciones de la escritura como la ortografía y puntuación, conoce el formato de los diferentes discursos, recupera connotaciones que recurren a las distintas palabras y expresiones del discurso.	Aborda: las connotaciones que recurren a las distintas palabras y expresiones del discurso, el uso de convenciones de la escritura como la ortografía y puntuación y los diferentes formatos de discursos.

CATEGORÍA	APRENDIZAJE DE LA LITERACIDAD CRÍTICA	ENSEÑANZA DE LA LITERACIDAD CRÍTICA
Voces	Reconoce las voces incorporadas o silenciadas del autor, identifica las citas textuales directas e indirectas, referencias, ecos y parodias, e identifica el grado de autoridad que aportan al texto.	Aborda: la voz del autor, el dialecto, el registro y el uso lingüístico particular, y las voces incorporadas o silenciadas por el autor.
Comprensión	Comprende a nivel literal, inferencial e intencional, toma consciencia de su propia interpretación, calcula las interpretaciones de los otros, integra interpretaciones en un valor o impacto global que suma diferentes interpretaciones de un escrito, toma consciencia de la situacionalidad y relatividad de la interpretación personal, comprende los propósitos del discurso, y adecua el contenido del texto a entornos próximos al lector para comprenderlo.	Aborda: la activación del conocimiento previo, las relaciones entre referencias y contenido, la diferencia entre hecho y opinión, la construcción de argumentos, la consciencia de la situacionalidad y relatividad de la interpretación personal, la adecuación para su comprensión y la neutralización de los efectos que causa en la comprensión del significado de los recursos lingüísticos.
Contenido	Se implica en el mensaje y se posiciona respecto a su contenido, construye discursos alternativos que defiendan sus posiciones personales y que se vinculan con otros textos, analiza y juzga textos según su coherencia y calidad argumentativa.	Aborda: el contenido del discurso en función de la información disponible de la comunidad, la implicación al mensaje y el posicionamiento respecto al contenido del texto y la construcción de discursos alternativos que defiendan las posiciones personales.
Ideología	Hipotetiza sobre el autor del texto, se pregunta con qué intereses se creó el texto, identifica valores, actitudes, opiniones e ideologías.	Aborda: los intereses por los cuales se creó el texto y a sus beneficiarios, y los textos en los que se puedan identificar valores, actitudes, opiniones e ideologías.
Evaluación	Exige una respuesta personal frente al texto, evalúa la solidez de las generalizaciones, evalúa la fortaleza de los argumentos, cuestiona la veracidad de la información, su coherencia interna, evalúa inferencias deductivas e inductivas y evalúa el rol que ejerce el autor sobre la función del texto.	

La siguiente fase de la investigación consiste en diseñar los recursos para la recolección de información, a partir de las categorías de análisis y sus descripciones, para ello se ha propuesto diseñar dos métodos: la entrevista semi-estructura hacia el profesor, la observación no participante hacia ambos sujetos y un instrumento (de tipo cualitativo): el cuestionario abierto, dirigido al estudiante.

### **Conclusiones preliminares**

A partir del trabajo desarrollado se llegan a dos conclusiones preliminares, la primera relacionada con la poca producción de investigaciones relacionadas al currículum de la educación básica y la lectura o escritura, encontrar tan pocos estudios y no contextualizados al nivel de secundaria, resulta ser un área de oportunidad para investigaciones futuras y de reflexión del por qué existe tan poca producción al respecto.

La otra conclusión preliminar, es referente a las categorías, construirlas y distribuir la información que las integran, resultó ser un trabajo detallado, pero que es un eje rector de la investigación, estas categorías dictaron el método, de ahí su importancia en su diseño, así como también el aporte que éstas representan, ya que en el país son pocos los estudios que realizan este tipo de categorización sobre el tema.

### **Referencias**

- Angiano, M. y Castillo, D. (2013). El lenguaje: un acercamiento desde las dimensiones curriculares. Panorama General 2002-2011. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (Ed.), Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México (pp. 91-128) Ciudad de México, México: Fundación SM
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V., Zavala, M., Niño-Murcia y P. Ames (eds.). Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, p. 109.
- Carrasco, A. y López-Bonilla, G. (Coord.). (2013) Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México. México: Fundación SM
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Revista Lectura y Vida*, 26 (3), 32-45
- Cassany (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D. (2015). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. Universitat Pompeu Fabra. Disponible en: <http://www.upf.edu/dtf/recerca/grups/grael/LC/index.htm>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Taribaya: Revista de investigación e innovación educativa*. 32, 113-132

- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25 (2), 6-23.
- Cassany, D. t Castello, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, 28 (2), 353-374. Doi: 10.5007/2175-795X.201v28n2p353
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. D.F., México: McGraw-Hill.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (96), 35-53
- Hernández, G. (2016). Literacidad académica. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- López, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discurso de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles educativos*. 28 (112). Pp. 40-67. Recuperado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13201203>
- López, G. y Pérez, C. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". En A. Carrasco y G. López-Bonilla (Coord.). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. D.F., México: Fundación SM.
- López, G., Tinajero, G. y Pérez, C. (2006). Jóvenes currículo y competencia literaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado en <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>
- Mendieta, A. (2015). Diseño de investigación. El coaching metodológico como estrategia. D.F: Ediciones la Biblioteca.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios sobre literacidad. En V., Zavala, M., Niño-Murcia y P. Ames (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, pp. 81-107.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría social*, 29, 9-36
- Vargas, A. (2015) Literacidad crítica y literacidades digitales: ¿una relación necesaria? (una aproximación a un marco teórico para la lectura crítica), *Revista Folios*, 42, 139-160.

## FORMACIÓN DE EMPRENDEDORES: CURRÍCULUM Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

GABRIELA SÁNCHEZ MONTOYA

*Universidad La Salle Benavente*

*j.anguiano@live.com.mx*

### **Resumen**

Entender la educación desde una perspectiva experiencial, ofrece la oportunidad de acercarnos a cada uno de sus procesos a partir de una posición abierta y flexible para tratar de entender cómo es vivida por sus protagonistas, cómo les implica, les afecta, les marca, lo que les significa y lo que les da a pensar. La comprensión de los diferentes procesos educativos en la formación de emprendedores desde la perspectiva de la experiencia, nos pone en contacto con dimensiones de saber, de prácticas, relaciones educativas y una preocupación moral que no cobran sentido y significado sin la acción, y es en la propia acción donde acaba de adquirir su significado. Este artículo busca exponer una serie de argumentos que permitan justificar la importancia de asumir la construcción de los proyectos curriculares en la formación de emprendedores como experiencias educativas en sí, y a su vez, que cada acción planeada y desarrollada, representa la posibilidad de vivir experiencias educativas que desarrollan en los actores educativos competencias emprendedoras.

**Palabras clave:** *Experiencia educativa, emprendedores, currículo.*

### **Abstract**

Understanding education from an experiential perspective offers the opportunity to approach each one of the processes entailed from an open and flexible position. This approach allows us to understand how education is lived by its protagonists; how education affects and marks them, what education means to them and how education makes them thinking. Comprehension of the different educational processes in entrepreneurs training from experience perspective, puts us in touch with the dimensions of: knowledge, practices, educational relations and a moral concern. This moral concern has no sense and has not meaning without action. It is in the action itself where it finally does its meaning. This paper seeks to expose a number of arguments that allow justifying the curricular projects importance as an educational experience in itself. At the same time, each designed and carried out action, represents the possibility for living educational experiences that develop entrepreneurial competences.

**Keywords:** *Educational experience, entrepreneurs, curriculum.*

## Introducción

Los constantes cambios vividos en la actualidad como la globalización, la competitividad, las nuevas necesidades en salud, las demandas en educación, los conflictos económicos y las problemáticas geopolíticas plantean nuevas oportunidades y posibilidades para afrontar la vida.

En el ámbito educativo los desafíos generan condiciones idóneas para realizar innovaciones en la formación de los futuros emprendedores. Estos desafíos requieren ser atendidos por diversos actores, actores que sean capaces de generar soluciones, encuentren nuevas posibilidades y asuman una postura responsable ante las demandas del tercer milenio. Uno de los compromisos de las universidades como agentes sociales se concreta en el planteamiento de nuevos proyectos curriculares que enmarquen la formación para la era global en la que vivimos mediante el desarrollo de competencias investigativas y emprendedoras que ayuden a sus estudiantes a desarrollar las competencias profesionales necesarias para el desarrollo de su vocación.

### 1. La formación de emprendedores

En el contexto social actual, propio de la era del conocimiento, el emprendedor se enfrenta a diversas y numerosas exigencias, donde no solo descubrir oportunidades de desarrollo, adquirir los rasgos personales y la capacidad de organizar eficientemente, sino una confluencia de elementos igualmente complejos, que refieren la decisión de actuar como promotor de mejora continua, a través del diseño de estrategias que le permitan anticiparse a los cambios y condiciones del mercado, en constante innovación para reducir la ambigüedad y la incertidumbre. (Julien, 2005).

Hoy más que nunca la sociedad reclama a las universidades que la formación de los profesionales les permita movilizar todos los aprendizajes y recursos a cualquier situación y contexto de la vida para la vida. La formación de emprendedores, supone el desarrollo de un sentido emprendedor, el desarrollo de competencias investigativas y de ser posible, la integración de recursos y apoyos necesarios para la creación de proyectos innovadores con impacto social. (Vargas y Arenas, 2012)

La formación para el emprendimiento necesita el desarrollo de una cultura emprendedora que se concreta mediante el desarrollo de competencias básicas, competencias básicas y competencias laborales, lograrlo requiere la articulación del sistema educativo formal, así como, el no formal y el sector productivo. Estas competencias permitirán establecer bases de formación emprendedora, ya que brindan a los estudiantes recursos, situaciones y relaciones educativas para comunicar, pensar de forma lógica, utilizar la

ciencia como medio para conocer e interpretar el mundo, convivir y participar democrática y solidariamente.

Bolívar y Pereyra (2006) afirman que cuando se habla de competencias, es necesario desarrollar aquellas que promuevan una cultura emprendedora que se entiende y asume como un bien público, un bien social, donde se combinan el crecimiento económico, una mayor equidad y el bienestar social (Martínez y Carmona, 2009), pero que en perspectiva más amplia, se desarrollen también aquellas competencias necesarias para la vida en sociedad, ya que, como comparte Lozano (2014) el emprendedor es alguien que toma decisiones dentro de un contexto social y cultural específico.

Para lograr la cultura emprendedora que señalan Bolívar y Pereyra (2006), es conveniente el desarrollo de competencias emprendedoras, las cuales hacen referencia a la movilización de recursos individuales que puestos en práctica facilitan la construcción de aprendizajes, esto, a través de experiencias educativas que permitan transferirlos a la vida diaria en diferentes contextos a fin de enfrentar problemáticas, tanto laborales, sociales y medioambientales, lo que presenta la vida en sociedad desde principios y postulados éticos y democráticos. (Martínez y Carmona, 2009)

Articular la educación con el mundo productivo favorece la formación de competencias emprendedoras en todos los estudiantes debido a que los aprendizajes derivados de estas experiencias se constituyen en recursos permanentes que las personas, no sólo pueden utilizar en su vida laboral, sino que puedan transferir a diferentes momentos de su vida. (Vargas y Arenas, 2012)

Por ello, el papel de la educación para desarrollo de competencias que promuevan la cultura emprendedora es de suma importancia, desde un enfoque que trasciende el ámbito empresarial y oriente sus esfuerzos desde un modelo integral e integrador, pues es evidente que no se puede entender el crecimiento económico sin desarrollo, sin progreso y sin mejora social. (Martínez y Carmona, 2009)

## **2. Fundamentación teórica de la experiencia educativa**

Toda práctica educativa busca ser experiencia, por ende, desde esta posición, todo aprendizaje, de cualquier tipo, es para cada persona una experiencia única y si las relaciones educativas logran dejar huella en ella, podemos hablar de una educación experiencial. La educación experiencial refiere a las estrategias educativas orientadas a un enfoque integral que buscan la construcción de una clase particular de aprendizajes, aquellos que permiten relacionar lo académico con la vida real. (Camilloni, 2013).

Para que las vivencias puedan convertirse en experiencia y éstas permitan darle sentido a los aprendizajes construidos por los estudiantes, se requiere un proceso reflexivo por

parte de los mismos. Este proceso sólo puede realizarlo el estudiante, ya que cada experiencia será vivida desde la particularidad de cada ser.

Como explica de Camilloni, (2013) cuando se trabaja al margen de situaciones reales, observar, comprender, razonar, dudar y decidir deben convertirse en habilidades inescindibles entre sí. Anticipar y mirar hacia el pasado de cada situación, avanzar y retroceder cuando sea necesario. Analizar y sopesar cada decisión antes y después de encarar las acciones será. Es algo sumamente necesario para volver propio y dar sentido a lo vivido.

En algunas ocasiones, dentro de las instituciones educativas las situaciones que se viven son artificiales o simuladas ya que se diseñan y programan, en cambio, las experiencias educativas que surgen de situaciones auténticas, son nuevas y con frecuencia imprevistas y hasta impredecibles, llegando incluso a generar asombro y temor por su ocurrencia. Esto permite a los actores educativos, dentro y fuera de la escuela, plantearse problemas nuevos, no rutinarios, que obligan a formular a mirar de forma diferente, a sentir de forma diferente, a actuar y situarse de forma diferente, situarse desde la diferencia y la singularidad, para generar nuevas preguntas y buscar diferentes maneras de abordar una misma situación y buscar las respuestas posibles. (Contreras y Pérez, 2013)

Como las personas no son ajenas a la realidad en la que vivimos las experiencias educativas son el resultado de influencias contextuales y temporales. Al darle sentido a los aprendizajes, las personas ponen en relieve su contexto sociocultural, su historia, sus intereses, así como las interrogantes de su propia vida.

Con ese fin, la educación experiencial propone al estudiante experiencias educativas en las que, a través de la práctica, requiere probar en situaciones auténticas sus habilidades, actitudes y conocimientos, vivir situaciones que lo lleven a evaluar consecuencias para poder construir nuevos aprendizajes y enriquecer los previos, así como lograr identificar nuevos problemas para formular preguntas que le ayuden a buscar posibles soluciones

El fin último de la educación es impulsar a las personas hacia el logro de su autonomía y felicidad atendiendo sus diferentes dimensiones: intelectual, moral, afectiva, estética, física, social y espiritual. (Martínez-Otero, 2011) Por ende, vivir experiencias educativas que permitan el desarrollo de competencias emprendedoras, promueve el cumplimiento de este propósito, siempre y cuando se mire a la persona desde la integralidad, teniendo en cuenta su naturaleza humana.

### **3. La experiencia educativa en la formación emprendedora**

El currículo real o vivido se concreta en la práctica del currículo formal, esto, mediante el diseño y desarrollo de adecuaciones necesarias y vitales para el ajuste del currículo ante la realidad del aula, ante las necesidades de los estudiantes y de la institución.

El curriculum real representa la manera en que los actores educativos resuelven y viven el desarrollo de los objetivos de la educación, es decir, es el que ocurre día a día en el salón de clases, el que integra todas las experiencias educativas que permiten la construcción de aprendizajes y el desarrollo de competencias emprendedoras.

Sacristán, Feito, Perrenoud y Linuesa (2012) explican que el curriculum real lo constituye la experiencia de vivir un proyecto educativo y la integración de acciones y relaciones que se emprenden con el objetivo de para construir aprendizajes en cada uno de los actores educativos; sin embargo, afirma que lo más importante de todo esto es lo que produzca en los receptores o destinatarios (sus efectos), así, en los procesos de formación de emprendedores, el curriculum vivido toma en cuenta el sentido que los estudiantes dan a cada uno de sus aprendizaje, la manera en que los impacta y transforma su manera de entender el mundo.

Investigadores de la Universidad de Caldas, Colombia, reafirman que cuando las exigencias actuales demandan un perfil profesional diferente al tradicional, donde se reconozca la capacidad de innovación, la creatividad y la solución a problemas reales como recursos sumamente indispensables, se sobreentiende la necesidad de formar personas que asuman, atiendan e intervengan de manera diferente en su entorno; y esto, sólo podrá lograrse con metodologías educativas creativas, es decir, más que capacitar en conocimientos estáticos, requiere formar a los estudiantes mediante experiencias educativas que les permitan vivir situaciones y necesidades sociales reales, a fin de que los estudiantes busquen alternativas y propongan soluciones desde sus competencias emprendedoras.

Es necesario que la universidad, como agente formador y transformador, promueva en los estudiantes el desarrollo de procesos de emprendedores, reconociendo sus intenciones, pensamientos, expectativas y creencias personales, así como las limitaciones de su entorno. (Osorio y Pereira, 2011).

Así, las experiencias educativas representan el curriculum real y vivido, ya que son la concreción de situaciones y acciones en donde todos los actores están abiertos a vivir nuevas experiencias, nuevas relaciones, nuevas actividades, nuevos aprendizajes y sobre todo nuevos sentimientos y formas de mirar al mundo, a fin de lograr desarrollar las competencias necesarias para su formación emprendedora.

Estas situaciones, motivan a los estudiantes a enfrentar retos reales cotidianos, ya que es muy probable que se sientan identificados con alguna experiencia previa vivida dentro del salón de clases. Así, se puede confiar en que los estudiantes que han vivido experiencias educativas durante su proceso de formación emprendedora, desarrollan competencias que los aproximen al mundo para cuestionarlo, proponer y crear nuevos proyectos innovadores.

#### 4. Características del currículum en la formación de emprendedores como experiencia educativa

Como señalan Tinoco y Pereira (2011) es claro que el espíritu emprendedor se puede desarrollar, siempre y cuando se construyan los ambientes y experiencias educativas necesarias y adecuadas, para ello es indispensable incluir la dimensión temporal y social en los procesos de formación de emprendedores. Es equivocado asumir que el entorno no incide en el desarrollo del emprendedor.

La educación no debe limitarse al desarrollo de habilidades para crear y gestionar nuevas empresas, sino que debe influir en la motivación de los estudiantes para participar, esforzarse y trabajar por aquello que podría parecer imposible. Para lograrlo, es necesario mejorar la educación formal, no mejorarla sobre el emprendimiento, sino para el emprendimiento.

Para desarrollar competencias emprendedoras es fundamental articular acciones entre las instituciones educativas, el sector empresarial y el público, que enriquezcan las experiencias educativas de los estudiantes, como lo muestra la figura 1, lo que se concreta con el trabajo conjunto de universidad, empresa y gobierno como elemento determinantes de los proyectos curriculares para la formación de emprendedora. Lo anterior invita a que las instituciones universitarias sean aliadas para el progreso educativo, social, cultural, económico y tecnológico de los futuros profesionales. (Vargas y Arenas, 2012)

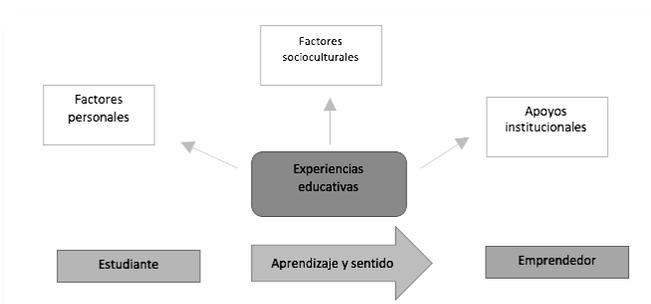


Figura 1. Factores relacionados con las experiencias educativas en la formación de emprendedores. Adaptada de Benavides, Sánchez y Luna (2004).

Formar emprendedores atiende necesariamente a la articulación entre currículum, cultura emprendedora y competencias con el objetivo desarrollar en los estudiantes actitudes innovadoras y creativas aplicables y transferibles a todos sus contextos, a su realidad.

Existía la tendencia de asumir la formación del emprendedor solamente desde una visión centrada en el individuo, lo que limitaba entender de manera integral las necesidades socioformativas. Esa tendencia dificultaba la construcción de un proyecto curricular

pertinente para el desarrollo de competencias emprendedoras. (Vanegas, Rojas y Castellanos, 2016).

Sin embargo, no se puede concebir el crecimiento económico sin el desarrollo, el progreso y la cohesión social. Por ello, la formación de emprendedores se ha abierto la posibilidad de no sólo de formar desde una visión empresarial, sino que permite la formación de emprendedores desde una visión integral e integradora, donde se cuestiona el modelo tradicional, y se plantea un modelo más dinámico basado en competencias que permite poner a los sujetos en contacto e interacción con el mundo en el que viven, lo que implica no sólo la comprensión del mismo, sino su vivencia, así como el desarrollo de la capacidad crítica para su mejora.

Tinoco y Pereira (2011) establecen tres niveles de enseñanza y aprendizaje del emprendimiento: el nivel praxiológico, que combina los conocimientos prácticos que establecen las normas y los límites del comportamiento en situaciones de gestión y desarrollo del emprendimiento, el nivel disciplinar, que comprende el conocimiento teórico y empírico de una o varias ciencias y que se propone entender o predecir el ámbito del espíritu emprendedor siguiendo una metodología científica rigurosa y el nivel epistemológico, un grupo de conocimientos meta-teóricos que combina aportes disciplinarios con el fin de definir, modelar, clasificar y evaluar el ámbito del emprendimiento en su conjunto.

A través de un currículum flexible, democrático, dialógico, ético, dinámico, es posible la vivencia de experiencias educativas que impulsen el desarrollo de competencias emprendedoras; su desarrollo implica la construcción de conocimientos fundamentales para cualquier emprendedor que se nutren por diversas disciplinas que influyen, intervienen y enriquecen el fenómeno del emprendimiento, mediante prácticas que permitan al estudiante movilizar cada uno de sus recursos para vivir situaciones parecidas a las que se enfrenta un emprendedor en la vida real y sobre todo a través de valores que rijan el actuar de un emprendedor.

## **5. Diseño y desarrollo de currículum para la formación de emprendedores como experiencia educativa**

Es necesario destacar que inevitablemente la educación en el mundo está focalizando la mirada hacia la efectividad del aprendizaje del estudiante más que la enseñanza por parte del docente, influenciado dicho aprendizaje por una realidad cambiante, demandando un cambio en las formas de acompañamiento a los estudiantes, con el objetivo de generar un cambio social y cultural en un marco de aprendizaje para la vida.

Las competencias y la cultura emprendedora nos queda ligarlas mediante estrategias metodológicas, lo cual nos concluye en un proyecto curricular para una cultura empre-

dedora que proponga respuestas a las problemáticas y necesidades sociales. (Vanegas, Rojas y Castellanos, 2016)

El diseño y la implementación de un proyecto curricular con la capacidad para promover y atender la diversidad, es un desafío difícil para los que asumen la responsabilidad de diseñarlo y, luego, de ponerlo en práctica. Claro es que el ideal implica que esa responsabilidad sea asumida por cada uno de los miembros de la comunidad educativa y aquellos que reciben los beneficios de los procesos de formación de emprendedores, ya sea directivos, profesores, estudiantes, egresados, administrativos o padres de familia, puesto que desde una visión más equitativa y democrática, la opinión de todos es útil pero sobre todo valiosa; la experiencia que cada uno tiene desde sus experiencias aportan información valiosa cuando se trata de evaluar y tomar decisiones con base a los resultados obtenidos.

Entender el curriculum como un proyecto tentativo que se construye continuamente mediante procesos de evaluación diseño y desarrollo y donde la participación de todos los miembros de la comunidad educativa es necesaria y valiosa, nos permite situarlo también como una experiencia educativa en sí, esto cuando se asume que la experiencia representa la relación entre el ser y la situación, es decir, que se requiere estar atento a lo que la práctica educativa tiene que decirnos.

Hacer de la relación educativa la posibilidad de una experiencia implican el descentramiento de sí para dar la oportunidad de que el otro se exprese, reconocerlo en su singularidad, escuchar, dejar que algo te llegue sin imponer la propia mirada, por lo que en procesos de diseño, desarrollo, evaluación y gestión curricular en la formación de emprendedores, es fundamental para la mejora e innovación de los proyectos la flexibilidad y la apertura para experimentar lo que los otros viven, sienten y significan con los procesos educativos en los que se desarrollan.

Comprender que la educación se forma de procesos personales, donde las experiencias que cada ser viva darán sentido a sus aprendizajes, permite enmarcar cada proyecto curricular desde una mirada más integral, más equitativa, inclusiva y participativa. Cuando las personas son tomadas en cuenta con base a sus experiencias, aportan una parte de sí a cada proyecto curricular.

## Referencias

- Benavides, M., Sánchez, I. y Luna R. (2004). El proceso de aprendizaje para los emprendedores en la situación actual: un análisis cualitativo en el ámbito universitario. Dirección y Organización. *Revista de dirección, organización y administración de empresas Departamento de Dirección de Empresas*. U. de Valencia, 30, 34–37.
- Bolívar, A. y Pereyra, M. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D. Simona Rychen y L. Hersh Salganik (Eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-33). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2013) *Investigar la experiencia educativa*. Segunda edición. Madrid: Morata.
- Camilloni, A. (2013) “La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario” En: G. Menéndez (ed.), *En Integración Docencia y Extensión. Otra forma de enseñar y aprender*. Santa Fé: Universidad Nacional del Litoral. pp. 11-21.
- Julien, P. (2005). *Emprendimiento regional y economía del conocimiento: una metáfora de las novelas policíacas*. Sello Javeriano. Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Colombia.
- Lozano, A. (2014). *Características personales y culturales de los emprendedores potenciales y su influencia en el autoempleo*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca, España.
- Martínez, F. y Carmona, G. (2009) Aproximación al concepto de “competencias emprendedoras”: valor social e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (7) 3, 82-98.
- Martínez-Otero, V. (2011). La mirada a la persona en la educación actual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 17, 127-141.
- Osorio, F. y Pereira, F. (2011). Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: una mirada desde la teoría social cognitiva. *En Cuadernos de Administración*. Pontificia Universidad Javeriana 24 (43), 13-33. Bogotá
- Sacristán, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Linuesa, M. (2012). *Diseño, desarrollo de innovación del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tinoco, F y Pereira, L. (2011) Hacia un modelo de educación para el emprendimiento: Una mirada desde la teoría social cognitiva. *En Cuadernos de Administración*. ISSN: 0120-3592 2. (43): 13-33. Bogotá
- Vanegas, J., Rojas, L. y Castellanos, J. (2016). Diseño de una estructura curricular por competencias para el fortalecimiento del modelo de cultura emprendedora, piloto: universidad de caldas. En *Revista Mundo Económico y Empresarial*. 1(12): 33-53. Universidad de Caldas. Colombia.
- Vargas, M. y Arenas, M. (2012). Competencias Emprendedoras en Estudiantes de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Revista De Estudios Avanzados De Liderazgo*. 1 (1): 25-30. ISSN 2166-2320. Colombia.

## ASESORÍA PEDAGÓGICA PARA UNA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

ISELA CORAL MORALES CURRO

UPAEP

*iselacoral.morales@upaep.edu.mx*

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo hacer una revisión de las perspectivas teóricas bajo las que se desarrolla la práctica reflexiva, así como establecer una relación con el asesoramiento docente, sin embargo, forma parte de una investigación más completa de tipo cualitativo que tiene como objetivo analizar las estrategias de acompañamiento de los asesores pedagógicos que promueven la reflexión de los docentes de educación básica. En primer momento se plantea la situación general de los asesores técnico pedagógicos y su importancia en el acompañamiento a los docentes hacia procesos de reflexión. Posteriormente se desarrollan las perspectivas teóricas bajo las que se sustenta la práctica reflexiva. Finalmente se resalta la importancia de la reflexión como aspecto de mejora en la profesionalización docente.

*Palabras clave: práctica docente, asesoramiento, profesionalización.*

### Abstract

This article aims at reviewing the theoretical perspectives under which reflexive practice is developed. Also, this article establishes a relationship with teacher counseling; however, it is part of a more complete qualitative research. This one aims to analyze the pedagogical advisers' accompaniment strategies that promote the reflection of the basic education teachers. First, the general situation of technical pedagogical advisers and their importance in the teachers accompaniment towards reflection processes is presented. Subsequently, the theoretical perspectives underpinning reflective practice are developed. Finally, the importance of reflection as an aspect of improvement in teacher professionalization is highlighted.

*Key words: teaching practice, counseling, professionalization.*

## Introducción

**T**omando como referencia la Ley General del Servicio Profesional Docente emitida en el año 2014 donde se norman los perfiles, parámetros e indicadores de la función asesora, se señala la importancia de orientar el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos, organizar las prácticas para brindar distintas oportunidades de aprendizaje, reconocerse como un profesional para la mejora de su práctica, asumir principios legales, éticos y pedagógicos que brinden servicios de educación de calidad y vincularse con su comunidad para enriquecerse como un profesional. Surge la necesidad de analizar las prácticas actuales de asesoría pedagógica que sirvan de acompañamiento a los docentes e indagar si estas promueven la práctica reflexiva de los docentes para darle continuidad hacia una mejora educativa.

Tomar la reflexión sobre la práctica es el elemento fundamental para el desarrollo de las competencias profesionales docentes y de la profesionalización de los asesores pedagógicos. Resulta importante reflexionar sobre su quehacer considerando tres cuestiones importantes: 1) las características mismas del contexto en el que intervienen, 2) identificación de los problemas reales a los que se han enfrentado y pueden enfrentarse y 3) el planteamiento de respuestas a estas situaciones problemáticas que se producen.

La asesoría técnico pedagógica que se ha venido realizando consiste en una reproducción de políticas educativas a través de procesos de información, el cual se lleva a cabo bajo presión, con escasez de tiempo y de otros recursos de apoyo; procesos que no se centran en la formación y aprendizaje de los docentes sino en la transmisión de conocimientos, difícilmente cubre las necesidades específicas de las escuelas y por lo tanto la reflexión sobre la práctica docente poco se ve reflejada, esto a su vez no ha permitido abonar a la mejora de la calidad de los aprendizajes.

A partir de los antecedentes revisados respecto a la práctica reflexiva se plantean los siguientes supuestos: 1) La asesoría pedagógica que se brinda a los docentes no favorece el desarrollo de la práctica reflexiva de los docentes. Por lo que ante un asesoramiento disperso sin la solución de problemas específicos de la educación que el colectivo docente presenta, surge la necesidad de producir conocimiento sobre el quehacer del asesoramiento y sobre la naturaleza de las prácticas en sus contextos de actuación.

2) Las prácticas de asesoramiento no tienen un fundamento claro por lo que falta relacionar las estrategias de los asesores pedagógicos de educación básica con el desarrollo de una reflexión que se encuentre sustentada en las perspectivas teóricas de la práctica.

No es claro el papel que desempeña la asesoría pedagógica en las escuelas por lo que las concepciones que tanto docentes como autoridades tienen respecto a la práctica reflexiva no refleja una herramienta de mejora en el proceso educativo y de profesionalización docente.

El desafío teórico remite, en primera instancia, a la necesidad de producir conocimiento sobre el quehacer del asesoramiento pedagógico, sobre la naturaleza de las prácticas y sus contextos de actuación; en segunda instancia, a la necesidad y posibilidad de sistematizar el conocimiento teórico, metodológico y procedimental del asesoramiento como práctica profesional autónoma, con ciertos niveles y campos de especialización.

### **Práctica reflexiva**

Autores como John Dewey, Donald Schön, Philippe Perrenoud, han abordado la práctica reflexiva desde posturas antipositivistas en donde se señala, que hacer conscientes a los docentes del desarrollo de su propia labor frente a los estudiantes promueve aprendizajes y desarrolla competencias, así como generar y proponer alternativas que les permitan hacer frente a las necesidades que el sistema educativo demanda en la actualidad.

John Dewey (1989) y Donald Schön (1992) son teóricos sobresalientes de la perspectiva teórica de la práctica reflexiva. Dewey (1989) supone a los docentes como profesionales reflexivos con la capacidad de desempeñarse activamente en el desarrollo de los programas educativos y que requieren de tres actitudes básicas, mente abierta, responsabilidad y honestidad. Hacen una distinción entre la acción rutinaria y la acción reflexiva. Considera que el proceso de reflexión empieza cuando los docentes se enfrentan a un hecho problemático y la solución supone no es automática por lo que debe existir todo un ejercicio de reflexión en el que se ponga en juego toda su experiencia, así como también la teoría con la que cuenta. Sin embargo, afirma que este procedimiento depende totalmente de la capacidad del propio docente y asume procesos individuales, es decir, que la reflexión no depende de personas que no están en el aula.

Schön (1992) asume una visión de la práctica reflexiva que pasa por las etapas de apreciación, acción y reapreciación, es decir, considera que el docente acciona sobre los problemas y los redefine según su contexto y elementos con los que cuenta, además opina que el proceso de reflexión puede realizarse en dos momentos: antes y después de la acción y durante la acción, lo cual brinda posibilidades de profesionalización al considerar la práctica docente como un proceso complejo y de incertidumbre por las múltiples posibilidades de accionar y por lo tanto reflexionar.

Cuando Schön (1992) argumenta la visión del prácticum reflexivos, contribuye a la reconceptualización del docente, el cual debe desarrollar ciertas prácticas profesionales

capaces de coadyuvar en la formación de los estudiantes, en el caso del docente, éste debe prepara a sus estudiantes para ser competentes.

Para Schön (1992) hablar de la práctica de los docentes implica que “se ejercita en ámbitos institucionales propios de la profesión y se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de la práctica” (p.78). Schön propone la cultura de aprender del otro, es decir, quien puede aportar ideas e iniciativas que sirvan para encontrar alternativas de solución a problemas de la práctica en comunidades de aprendizaje.

La formación docente debe considerarse como un proceso de actualización continuo que mantengan al docente en constante desarrollo de habilidades y capacidades que permitan enfrentar diversos retos que implique la profesión, además implica un compromiso con su preparación y enriquecimiento de la propia experiencia. Se considera que dicho proceso es para toda la vida y que promueve un desarrollo profesional y de crecimiento.

Ante lo expuesto hasta ahora, es indispensable hacer la revisión de la perspectiva que sustenta la importancia de la reflexión, así mismo, falta definir la teoría y su estrecha relación con la práctica. Por otra parte, señalar los conceptos indispensables de la profesionalización docente que se logra a partir de la reflexión que el profesional realiza.

La práctica educativa afirma Carr (1999) es una forma de poder que actúa hacia un cambio social en donde, el valor, significado y sentido de la misma se construyen a partir de la experiencia. Se retoma entonces la perspectiva aristotélica del razonamiento práctico contemporáneo al asumir que la práctica es producto de una interacción social a lo que se le denomina “razonamiento práctico”. De acuerdo a esta perspectiva se descarta el positivismo y se da paso a la teoría crítica.

Schön (1992) hace una crítica severa respecto a la epistemología positivista de la práctica lo cual menciona como una anomalía incomprensible, a partir de sus investigaciones define que el conocimiento práctico existe, pero no encaja exactamente en las categorías positivistas, por lo que asigna un carácter social del conocimiento y concluye diciendo que cualquier práctico se guía por una teoría.

Por su parte Dewey (1989) desde su postura del pragmatismo filosófico asume que un proceso reflexivo inicia con la definición de un problema y para su solución el práctico o sujeto debe equilibrar los intereses y sus necesidades, actividad que se modifica por la interacción con el ambiente a lo cual llama “instrumentalismo”, el cual deriva de la práctica para perfeccionar la acción.

Lo práctico incluye el comportamiento moral por lo que al adentrarse en el campo filosófico se defienden dos grandes grupos para la definición de la práctica: el tradicional que considera la preparación intelectual para que desempeñe un cometido de preservar

la herencia cultural de la sociedad; y el progresista liberar que indica la reproducción política de formas de vida, visión igualitaria, objetivo de autonomía racional y libertad. Por lo que se retoma esta postura para el análisis siguiente de la relación teoría y práctica que se realiza.

### **Teoría y práctica**

El docente necesita contar con enfoques y perspectivas práctico-teóricas desde las cuales analizar y comprender su accionar a partir de los retos de la realidad. Enfoques y perspectivas que le posibiliten, además, experimentar la necesidad de mejorar su perfil y su práctica profesional, y de cultivar el deseo gratificante de aprender.

El instrumentalismo de Dewey (1989) citado por Cadrecha (1990) afirma que la teoría es estimulada por la necesidad y que la experiencia cuando se reflexiona genera un cambio por lo que a reflexión es la relación que existe entre lo que se trata de hacer y lo que ocurre como consecuencia por lo que requiere de pensamiento. En la experiencia deweyniana que hace alusión a la experiencia reflexiva considera como elementos necesarios como el sentido de un problema, la observación de las condiciones, la formación y elaboración racional de una conclusión y la comprobación experimental activa.

Con lo anteriormente descrito Dewey (1989) define a la educación como la reconstrucción continua de la experiencia y afirma que la filosofía es la teoría de la educación como una práctica deliberadamente dirigida con un fundamento en un pragmatismo filosófico. Cuando el arte de educar tiene fundamentos epistemológicos se convierte en teoría que busca validación mediante la práctica. Es así como resulta indispensable la conceptualización entre teoría y práctica y el establecimiento de su estrecha relación.

Para Bourdieu (2007) es significativa la definición del "habitus" ya que origina prácticas individuales y colectivas, además cuenta con la presencia de experiencias que hacen posible la producción de pensamientos. Considera las realidades sociales y por lo tanto conforma la historia de la misma experiencia.

Para Carr (1999) de acuerdo a la teoría racionalista de la acción, privilegia la teoría con respecto a la práctica, considera que la teoría es guía de la práctica. En el sistema educativo se diferencian la razón técnica mediante el uso de planificaciones, presupuestos, programas e indicadores de rendimiento; y la razón práctica que no sigue reglas metodológicas, se basa en la experiencia y desarrollo global de acción. Ante lo cual se marcan roles diferentes entre teóricos de la educación y profesores prácticos, resulta necesario proponer un intercambio de estos roles a fin de definir qué prácticas se teorizan, cuando teoría y práctica no se separan.

La mediación entre teoría y práctica es un proceso público y una práctica social. La aplicación de la teoría o la decisión de actuar de cierta manera se fundamenta en las prác-

ticas de reflexión y autorreflexión crítica. “Las prácticas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican” (Carr, 1999, p. 34) cuando el teórico interpreta la práctica como el profesional, la teoría se relaciona con la práctica de forma relevante.

A partir de los enfoques de la teoría de la educación se mencionan diferentes perspectivas sobre la relación entre teoría y práctica, señalando cuatro:

1. Sentido común. Considera los principios prácticos que son generalizaciones a partir de la observación y análisis de la práctica (pragmática)
2. Ciencia aplicada. Se basa en el paradigma tradicional axiomático y utiliza generalizaciones empíricamente probadas con fundamento para la resolución de problemas. Tiene una visión instrumental entre los medios y los fines en donde la teoría no se relaciona con la práctica.
3. Enfoque práctico. Es un pensamiento antipositivista al creer erróneamente que la teoría no aporta a la práctica y considera a la práctica como un hecho moral.
4. Enfoque crítico. Retoma los tres enfoques anteriores donde su objeto son las creencias, aumenta la autonomía racional, promueve el conocimiento de sí mismos y es un método de reflexión crítica que interpreta la teoría y la práctica como campos relacionados.

De acuerdo con los enfoques previamente señalados se asume una postura bajo el enfoque crítico en donde se promueva la reflexión del docente mediante la generación de una autonomía en donde el papel de la asesoría juegue un papel relevante.

### **Profesionalización docente**

El acompañamiento pedagógico tiene un sentido e implicaciones que requieren especial reflexión y atención, se puede asumir como un proceso integrador de la formación docente, haciendo de estas prácticas de acompañamiento una oportunidad y un medio para la conformación y fortalecimiento de la práctica reflexiva del docente.

Ante la definición del acompañamiento a los docentes por medio de la asesoría técnico pedagógica que se brinda a las instituciones Batlle (2010) afirma que “es necesario analizar la asesoría, ya que es uno de los puntos críticos del acompañamiento docente, sobre todo cuando son los maestros quienes acompañan a otros maestros y se quiere extrapolar el modelo pedagógico en la formación de colegas” (p. 107).

En educación, se afirma que el acompañamiento es exitoso únicamente cuando el docente se mantiene abierto para aprender de encuentros y vivencias y que sólo se transforman en experiencias gracias a la reflexión. Donde Rodríguez et al. (2008, p. 360) afir-

man que “el acompañamiento debe acreditarse de forma práctica, de modo permanente y de una manera reconocible y criticable”.

El sistema educativo actual marca una imperante necesidad de actualización y constante revisión de los procesos educativos con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad de la educación, así como afrontar los grandes cambios que ocurren en la política educativa; como docente no siempre se cuenta con las herramientas o respuestas a las exigencias, por lo que se hace necesario recibir ayuda para enfrentar los desafíos y problemas que se presentan.

La caracterización del asesoramiento en educación es compleja y con gran variedad de alternativas y campos de influencia, por lo que se puede considerar dicho asesoramiento como prácticas de intervención o acompañamiento docente. Murillo (2005) señala que el asesoramiento no consiste en dar respuesta o solución a los problemas que la docencia enfrenta, sino que “se trata de partir de la colaboración como proceso fundamental en el desarrollo e intentar facilitar la reflexión sobre la propia práctica, así como su comprensión para poder intervenir en ella” (p. 62).

No solo hay que considerar al asesoramiento como el soporte a la generación de una práctica reflexiva sino como todo un proceso de cambio e innovación que permita la interacción tanto de personal externo como de colaboración del grupo al que se pertenece, donde todos y cada uno juegan múltiples roles que permitan resolver problemas de manera conjunta y se permita potenciar la capacidad de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa (Imbernón, 2007).

La educación en México ha acumulado necesidades y debilidades, así como ausencia de sistematización de procesos de formación y acompañamiento a las escuelas, las cuales se reflejan en la calidad de los estudiantes, se considera al docente como principal actor e interventor de la mejora de los procesos educativos.

Garay y Bórquez (2014) definen a la asesoría pedagógica como:

Una práctica profesional que tiene por finalidad prestar apoyo a docentes y directivos para el desarrollo de sus conocimientos técnicos y estrategias que les permitan resolver problemas, siendo este un proceso dinámico, con un carácter sistémico y sostenido en el tiempo. Los asesores pueden facilitar el cambio ayudando a los equipos de trabajo en la detección de los problemas y trabajando colaborativamente en la búsqueda e implementación de soluciones y alternativas de mejora, en definitiva. (p. 50)

Rodríguez et al. (2008, p. 359) Indican que “desde el punto de vista técnico, el acompañamiento es un elemento indirecto de control sobre las acciones de trabajo de las personas”. Por lo que, considerar a la asesoría como un acompañamiento docente resulta

necesario para hacer énfasis en el desarrollo de acciones que favorezcan los procesos de relación interpersonal, poniendo en práctica métodos de empatía y comunicación para desarrollar su trabajo.

Autores como Perrenoud (2011) han escrito respecto a la profesionalización docente y en específico al desarrollo de una práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Señala que el docente debe contar con un punto de apoyo para lo que requiere de investigaciones teóricas y empíricas, en donde relaciona así la teoría y la práctica docente.

Fernández (1995) dedica un capítulo a la cuestión epistemológica de los profesores y su investigación como medio para la profesionalización. Señala entonces que los docentes en su calidad de profesionales de la enseñanza han venido quedando excluidos del ejercicio de investigación sobre su práctica, lo que ha generado una razón esencial sobre los procesos de pensamiento y acción hacia la toma de decisiones de los docentes. Por lo que la transición de la teoría a la práctica es una transición profesional de una manera de entender, comprender y percibir la propia práctica y pasar de la rutina a la reflexión profesional. “Los profesores nunca entenderán qué tienen que hacer, si de alguna manera no han recorrido el camino lógico y pragmático, que conduce de las razones o porqués, a las recomendaciones didácticas y pedagógicas” (Fernández, 1995, p. 123)

Se ha resaltado la importancia de un asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas, en este apartado se señala la investigación de los docentes como medio de profesionalización por lo que se puede concluir que quienes están implicados profesionalmente en determinadas tareas y que cuenten con asesoramientos externos lo puedan hacer cuantas veces lo deseen, así emprenden un análisis crítico sobre su propia práctica. Dicho análisis se concluye con la formulación de un plan controlado de la práctica analizada y se logra una intervención cuyo resultado en términos de mejora prevista se evalúa posteriormente, por lo que surge un ciclo de investigación y mejora de la práctica docente y su profesionalización.

El proceso de profesionalización viene dado por la conciencia de autonomía profesional, de su capacidad y responsabilidad de tomar decisiones dentro del ámbito de la práctica que se trate. El docente que se compromete en un proyecto de perfeccionamiento profesional, que incorpora una reflexión crítica sobre su praxis en el aula, reflexión que se traduce en una intervención pedagógica renovada sistemáticamente, es un docente que podrá instrumentar en su aula de manera sistemática una enseñanza de mejor calidad. (Fernández, M. 1995). Retomando así la importancia del papel del asesor en la intervención de sus estrategias a fin de promover la reflexión de la práctica docente.

## **Conclusiones**

En la revisión histórica y metodológica de las teorías de la práctica reflexiva es importante señalar la postura fenomenológica que se asume al entender a los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor, en este caso desde los asesores y los mismos docentes. Así mismo, se han adoptado diversas posturas epistemológicas, sin embargo, retomando a los principales teóricos como Dewey y Schön que se orientan a un interaccionismo simbólico para establecer un proceso de constante interpretación de mundo que lo rodea. Finalmente, a la comprensión del fenómeno ante la importancia del impacto en la educación actual en México.

El análisis de las perspectivas teóricas que abordan la práctica reflexiva y la asesoría pedagógica han permitido ir definiendo las posturas y aspectos de análisis de la investigación. Considerar la importancia de la reflexión sobre la práctica docente y su aporte al mejoramiento del desempeño para asumir una mejora de la calidad educativa, se relaciona con la asesoría pedagógica que se brinda a las escuelas de nivel básico y su oportuna intervención.

En la revisión bibliográfica se ha detectado la importancia de la relación teoría – práctica y de la profesionalización docente mediante la reflexión. Sin embargo, poco material y referencia existe respecto a las estrategias de asesoramiento que se brinda a las instituciones y en específico a los docentes. Es por esto que surge la necesidad de generar esta revisión y generación de teoría que aporte a la significación del asesoramiento en educación básica que se refiere.

Como parte de una investigación más completa, la revisión teórica aporta un gran entendimiento del fenómeno de la asesoría pedagógica, el cual requiere asumir posturas epistemológicas claras, sin embargo, como se ha mencionado, el papel de la asesoría respecto a la reflexión de la práctica ha marcado un eje de estudio relevante para producir aportes significativos al conocimiento, el cual se encuentra en constante crecimiento a partir de la política educativa que recientemente regula la función asesora y el papel que desempeña en la educación básica.

Promover la profesionalización docente a partir de la investigación permite a los prácticos mejorar en el desempeño de su labor, a su vez, la reflexión favorece la relación de la teoría con la práctica y autorregular la función docente.

## Referencias

- Batlle, F. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. REDHECS. *Revista Electrónica De Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 8, 102-110.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Cadreja, M. (1990). John Dewey: Propuesta de un modelo educativo: I Fundamentos. *Aula abierta*, 55, 61 – 87.
- Carr, W. (1999). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ed. Morata.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Madrid: Paidós.
- Fernández, M. (1995). La profesionalización docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula. *Análisis de la práctica. Siglo veintiuno*, (2). España. Siglo veintiuno editores
- Garay, M. y Bórquez, C. (2014). La Asistencia Técnica Educativa: ¿un aporte a la calidad de la gestión escolar? *Diálogos Educativos*, 28, 41 – 63.
- Imbernon, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 145 – 152.
- Murillo, P. (2005). El asesoramiento externo en los procesos de formación del profesorado universitario. *Investigación en la escuela*, 57, 59–67.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Madrid: Ed. Graó.
- Rodríguez, A., Sánchez, M. y Rojas, B. (2008). La mediación, el acompañamiento y el aprendizaje individual. *Investigación y Postgrado*, 23(2), 359 – 381.
- Schön, D (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós.

## **ESTRATEGIAS VOLITIVAS, ORIENTACIÓN A METAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR: UN ESTUDIO EXPLORATORIO**

MARÍA DEL SOCORRO RODRÍGUEZ GUARDADO Y  
MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

UPAEP

*mariadel Socorro.rodriguez@upaep.edu.mx y marthaleticia.gae-  
ta@upaep.mx*

### **Resumen**

Diversas investigaciones han indicado que la baja motivación y la falta de un esfuerzo sostenido son algunas de las posibles causas por las que los estudiantes del nivel medio superior presentan rendimiento académico no satisfactorio, principalmente en las materias de ciencias exactas y experimentales. Partiendo de la teoría socio cognitiva, este trabajo expone el estudio exploratorio donde se identifican las estrategias volitivas y la orientación a metas que los estudiantes utilizan en las materias de ciencias exactas y experimentales en el nivel medio superior estableciendo su relación con el desempeño académico. Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios de Inventario de Estrategias Volitivas Académicas (IEVA) y el Cuestionario de Metas Académicas (MCA) aplicados en un solo momento a 35 jóvenes en edades de 16 a 17 años. El diseño del estudio se establece como cuantitativo, exploratorio y correlacional. Se determinó la confiabilidad en cada instrumento y se realizó un análisis factorial exploratorio (IEVA), para determinar su consistencia interna, así como una correlación Spearman (MCA) para analizar la relación entre las variables de estudio. A partir de los hallazgos se enfatiza que los estudios sobre aspectos volitivos y motivacionales pueden dar una pauta para orientar la práctica educativa con una mejor efectividad.

*Palabras clave: Metas académicas, motivación, desempeño académico, ciencias experimentales.*

### **Abstract**

Research has shown that low motivation and lack of sustained effort are some of the possible causes why middle level students present a non-satisfactory academic performance in exacts and experimental sciences. Based on the socio-cognitive theory, this paper presents an exploratory study that identifies volitional strategies and goal orientation used by those students. The instruments used were the Academic Volitional Strategies Inventory (AVSI) and the Academic Motivation Questionnaire (AMQ). These instruments were applied in a single moment to 36 students between 16 and 17 years old. The reliability of each instrument has determined its internal consistency, and a Spearman correlation was made to analyze the relationship between the study variables. The results show that studies on volitional and motivational aspects can guide the educational practice more effectively.

*Keywords: Academic goals, motivation, academic achievement, experimental sciences.*

## Introducción

**E**sta sociedad del conocimiento, inmersa en la globalización y en las nuevas tecnologías de la información, reclama un mínimo de formación científica que haga posible la comprensión de que el planeta necesita contrarrestar los efectos de un uso desmedido de los recursos naturales. Las materias de ciencias experimentales tienen un alto índice de reprobación en nuestro país, prueba de ello es la noticia publicada el 13 de septiembre del 2014 por el *Excélsior* en donde afirma que el 50% de bachilleres reprueban en química, física y matemáticas (Hernández, 2014).

Las causas de esta noticia, que no es nueva, se han investigado desde hace varias décadas y en la actualidad se continúa abordando esta problemática desde diferentes paradigmas educativos que abarcan desde el conductismo, cognitivismo, constructivismo, socio-constructivismo, con diferentes perspectivas, metodologías, estrategias y enfoques. La problemática puede atribuirse a la baja motivación y esfuerzo sostenido por parte de los estudiantes.

Está claro que para que aprendan los alumnos, necesitan estar motivados y movilizar estrategias metacognitivas, sin embargo, también se deben incluir aspectos que les ayuden a persistir y mantener su esfuerzo hacia el logro de metas que mejoren su aprendizaje (Gaeta, Teruel y Orejudo, 2012). Por tal motivo esta investigación se centra en los procesos de la motivación y volición comprendidos en el aprendizaje autorregulado, aspectos que han sido poco estudiados en los diferentes niveles educativos.

Los esfuerzos de investigaciones realizados que han sido documentados se encuentran con más frecuencia enfocados en los ambientes universitarios y educación básica, tal es el caso del estudio realizado por McCann & Turner (2004) para discutir los factores positivos y negativos que influyen en la capacidad de los alumnos para autorregularse y el rol del soporte que juegan las estrategias volitivas ayudándolos a desarrollar hábitos académicos positivos para abordar sus asignaturas.

Con respecto al rol de la volición, Bartels, Magun– Jackson y Kemp (2009) dan una previa explicación de la importancia que tienen las estrategias volitivas para mantener la persistencia, así como la influencia de las metas académicas con respecto a las estrategias volitivas, concluyendo que los individuos que llegan motivados reportan una mayor autoeficacia y acciones de reducción del estrés con respecto a los individuos que no están motivados.

Los aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado fueron abordados por Gaeta et al. (2012b) en estudiantes de educación secundaria

mostrando la importancia que el establecimiento de metas tiene para que el alumno se involucre en su propio aprendizaje y logre la autorregulación con el uso de estrategias volitivas. Gaeta (2013) considera el estudio en los alumnos de secundaria presentando una discusión sobre las variables que intervienen en la promoción del aprendizaje autorregulado, la orientación de metas, estrategias volitivas y metacognitivas.

Martín Palacio et al. (2010) centraron su investigación en el estudio de las estrategias de autorregulación que utilizan los estudiantes mexicanos de bachillerato estableciendo una relación con su calificación de ingreso y la obtenida al término del primer semestre, analizando la motivación y la orientación a metas, así como la búsqueda de ayuda que el alumno emplea para solucionar problemas en su aprendizaje.

En otro estudio, Broc (2012) investigó la influencia que ciertas variables metacognitivas y volitivas ejercen sobre el rendimiento académico en alumnos de bachillerato (16 a 20 años) en una institución educativa de Zaragoza comparando las modalidades de ciencias y letras; concluyendo que la primera modalidad aventaja a la segunda en la mayoría de las estrategias metacognitivas y volitivas estudiadas que relacionan aprendizaje y rendimiento, sin embargo en la lengua matemática hay un número considerable de alumnos suspendidos que optan por dirigirse a otros cursos, matriculándose en las modalidades de humanidades, ciencias sociales o artes, lo cual origina una problemática diferente ya sea en marco sociocultural o familiar.

Mega et al. (2014) realizaron un estudio centrado en las emociones, aprendizaje autorregulado y la contribución de la motivación a los logros académicos, dando una explicación de cómo las emociones positivas y negativas influyen en la motivación de aprender. Las metas múltiples con respecto al rendimiento académico fueron analizadas por Navas et al. (2016) en estudiantes chilenos de diferentes niveles educativos, donde se pone énfasis en lo que el alumno quiere perseguir en relación con su comportamiento para el logro que quiere alcanzar.

Con estos antecedentes se observa que hay mucho que estudiar para comprender los aspectos motivacionales y volitivos en el contexto mexicano donde las investigaciones han sido escasas, en específico en el nivel medio superior cuando se focalizan las materias de ciencias exactas y experimentales.

En este escrito se presenta el estudio exploratorio atendiendo a la pregunta, ¿cómo se relacionan las estrategias de control volitivo con el desempeño académico y el perfil motivacional de los alumnos del nivel medio superior en las ciencias exactas y experimentales? Para dar respuesta se analizó la relación del tipo de estrategias volitivas para lograr un mejor desempeño académico, de acuerdo con el perfil motivacional de los alumnos del nivel medio superior en las asignaturas de ciencias exactas y experimentales.

Los objetivos específicos para dar respuesta a la pregunta y cumplir el objetivo general se establecieron como identificar las estrategias volitivas que utilizan los alumnos, identificar el perfil motivacional que presentan en las asignaturas de ciencias exactas y experimentales, comparar las estrategias volitivas con respecto al perfil motivacional y examinar la relación de las estrategias volitivas con el desempeño académico de los alumnos.

### **Referentes teóricos**

Grandes constructores de la psicología del desarrollo aportaron investigaciones y establecieron conceptos que conformaron el aprendizaje. Estos autores abordan la relación de factores socioculturales y del desarrollo cognitivo y plantean el marco referencial para comprender los conceptos y las relaciones entre la emoción, el afecto, la inteligencia, la moral y lo social. Cloninger (2013) cita las aportaciones de John Dollard y Neal E. Miller quienes propusieron una teoría que se centra en el contexto social en el que ocurre la conducta. Ellos se inspiraron en varias teorías del aprendizaje incluyendo las propuestas de Pavlov, Thomdike y Skinner, tomando de estos teóricos los conceptos del condicionamiento: estímulo, respuesta, recompensa, generalización, discriminación y extinción. Dollard reconoció la necesidad de considerar condiciones sociales humanas reales y no de abstraer simplemente principios psicológicos que pudieran ser estudiados en el contexto empobrecido del laboratorio.

Bandura fue influenciado por la obra Aprendizaje social e imitación de Miller y Dollard (Schunk, 2012) y hace una distinción entre lo que llama aprendizaje vicario y la imitación. El aprendizaje vicario se produce al observar conductas de otras personas, pero esas conductas no necesariamente se imitan o se experimentan personalmente para ser aprendidas. Albert Bandura centra el énfasis en el papel que juegan los procesos cognitivos, autorreguladores y autorreflexivos como fundamentos determinantes en el funcionamiento psicosocial, resaltando que el pensamiento humano constituye un poderoso instrumento para la comprensión del entorno (Bandura, 1986).

Una característica distintiva del socio cognoscitivismo es el papel central que se asigna a las funciones de autorregulación, porque se incluyen propiedades de la motivación de las metas, los valores, los resultados esperados y el aspecto de autoeficacia cuya creencia en la misma influye en el logro de las conductas. La teoría plantea que las consecuencias sirven como fuente de información y de motivación y no como medio para el fortalecimiento de conductas como lo marca la teoría del condicionamiento, ya que el actuar bien motiva para lograr el éxito y cuando se actúa mal se intenta mejorar y corregir, es decir, las consecuencias motivan también a las personas pues hacen que se valoren las conductas por aprender (Schunk, 2012).

La autorregulación se ha convertido en un tema central de la investigación que ha generado valiosas aportaciones en la práctica educativa. Los modelos sobre el aprendizaje

autorregulado enfatizan que los estudiantes que muestran autorregulación son autónomos, reflexivos, eficientes y tienen habilidades cognitivas y metacognitivas, así como creencias motivacionales y actitudes necesarias para su aprendizaje (Pintrich, 2000; Schunk, 2005; Wolters, 2003; Zimmerman, 1990).

Cabe considerar que el entorno influye en la autorregulación a través de dos niveles. En el primero hay situaciones en las que el alumno tiene que actuar en consonancia con lo que está ocurriendo en su contexto, de tal forma que el entorno se convierte en una variable que obliga a autorregular. El segundo nivel, formado por padres, profesores y compañeros, puede enseñar a autorregular el aprendizaje a través del modelado y aprendizaje vicario. (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Los alumnos aprenden a autorregularse a través de las consecuencias de sus acciones.

Corno (1993) alude que la volición y el aprendizaje autorregulado no son sinónimos; el proceso volitivo involucra generalmente aspectos de la autogestión de tareas en la autorregulación, en vez de planear y valorar aspectos como la autoeficacia en las tareas. El rol primario de la volición está en la gestión e implementación de metas. En contraste, los factores motivacionales ayudan a determinar las metas.

La volición se describe tentativamente por tres constructos: el proceso del control de la acción, referidos al conocimiento y estrategias usadas por mantener los recursos cognitivos y metacognitivos para atender la meta propuesta; la cognición que forma la base para adaptar y usar las estrategias al aprendizaje y los estilos volitivos referidos a la disposición de tendencias que afectan su implementación. Estos estilos involucran las diferencias individuales que afectan a la meta.

Gaeta y Herrero (2009) hacen referencia al aporte de Kuhl quien enfatiza la autorregulación en el contexto del control de la acción; fuerza impulsora que pone en marcha a la persona y protege estados psicológicos frente a otras alternativas, pensamientos y surgimiento de emociones. Antiguamente la voluntad era considerada como una facultad innata, pero “la nueva voluntad” consta de cuatro habilidades aprendidas: inhibir el impulso, deliberar, decidir y mantener el esfuerzo.

En su libro *Motivation and Action*, Heckhausen (1991) expone la explicación de la Teoría de Acción de Kuhl mencionando que fue el primer teórico que insistió en la distinción entre el aspecto volitivo y motivacional enfatizando que una acción alternativa no significa su ejecución, la implementación frecuentemente requiere de un proceso volitivo de control de acción. De acuerdo con Kuhl, una tendencia motivacional, una vez formada, adquiere el atributo de una intención cuando toma la forma de un atributo autoimpuesto. Este hacer de la intención invoca una serie de procesos mediadores, todos engrana para facilitar el acceso a la acción hasta que la meta sea alcanzada. Se hace la distinción de esos procesos mediadores de control de la acción de los procesos del control de la implementación que paso a paso controla la acción.

Wolters (2003) plantea la diferencia y a la vez la relación que existe entre la motivación y su regulación; la regulación de estrategias cognitivas y la regulación de la motivación, así como la importancia de los procesos volitivos, explica que las teorías motivacionales están asociadas a la energía y dirección del comportamiento y enfatizan el control subjetivo que tienen los estudiantes al elegir, poner esfuerzo y persistencia de acuerdo a sus creencias y actitudes. La distinción teórica entre los procesos de motivación y regulación de la motivación refleja la división entre los procesos cognitivos en los estudiantes y su regulación de la cognición. La regulación de la cognición y la regulación de la motivación son conceptualmente similares, pero el propósito, objetivo y tarea son distintas.

La regulación de la motivación se describe como un proceso paralelo a la regulación de la cognición, al mismo tiempo la regulación de la motivación es vista como uno de los procesos que contribuyen en el aprendizaje de la autorregulación de los estudiantes. Las descripciones teóricas de la volición abarcan tanto la regulación de la cognición y de la motivación, volviéndola más análoga al proceso de autorregulación en general.

Un estudio presentado por González, Valle, Piñeiro, Rodríguez y Núñez (1999) tuvo como objetivo mostrar si los alumnos que se caracterizan por poseer múltiples metas se ajustan mejor a las demandas contextuales, como consecuencia de que tiene altos niveles de las diferentes metas académicas, lo cual considera que la aplicación de metas múltiples propicia el uso de mejores recursos académicos.

En trabajos experimentales presentados por Pintrich (2000), las diferentes orientaciones a metas se compararon, considerando la posibilidad de metas múltiples, es decir, los estudiantes al mismo tiempo pueden apoyarse en ambas metas en diferentes niveles ya que se presenta una interacción entre metas de aprendizaje y rendimiento para diferentes motivaciones o resultados cognitivos.

Pintrich (2003) define las orientaciones a metas como las razones y propósitos para aproximarse al logro de la tarea. La perspectiva de metas múltiples expone tres razones, la primera cuestiona la utilidad y validación del modelo simple de dos metas sugiriendo en cambio, que al lado de las metas de rendimiento y aprendizaje se considere otra dimensión que permita a los estudiantes aproximarse o evitar esas metas. La segunda considera evitar la visión simplista de tomar a la meta de aprendizaje como buena y a la de rendimiento como mala. Y por último tomar en cuenta el cómo las metas de aprendizaje y rendimiento pueden combinarse para producir diferentes logros.

Con respecto a la combinación de metas, Pintrich (2000) agrega el factor social asumiendo que en un salón de clase se presentan situaciones de competencia y comparación social, y los alumnos pueden adaptar diferentes combinaciones de metas y usar diferentes estrategias para regular su comportamiento en el contexto que se encuentren y, aplicando múltiples patrones de metas, pueden seguir diferentes caminos con distintas estrategias regulatorias.

## **Método**

### **Participantes**

Las personas que se consideraron como los sujetos para este estudio exploratorio son alumnos de un colegio particular de la ciudad de Puebla, que cursan el cuarto semestre de la Educación Media Superior, y están en edades de entre 16 y 17 años. La selección fue por conveniencia y su participación voluntaria. Se seleccionó el cuarto semestre porque se considera que ya han pasado el proceso de adaptación que este nivel educativo exige.

### **Procedimiento**

Previamente se solicitó el permiso con los profesores de las materias de matemáticas y química para que los estudiantes, que voluntariamente participaron, respondieran sin presión de tiempo. La prueba se aplicó dentro del aula y en el horario de clases.

En un solo día se administraron las pruebas tomando un tiempo de 20 minutos; el total de alumnos participantes fue de 37, sin embargo dos pruebas no se respondieron de manera correcta, por lo tanto se contó con 35 (29% mujeres y 71% hombres).

Una vez aplicados los instrumentos IEVA y MCA, cada uno integrado por 20 ítems, se capturaron los datos para dar paso al análisis donde se utilizó el software estadístico SPSS versión 22. Para el primer cuestionario se realizó un análisis factorial exploratorio y se determinó la confiabilidad del instrumento y de cada uno de los factores; para el segundo cuestionario se determinó la confiabilidad y se llevó a cabo una correlación Spearman.

### **Instrumentos**

Pocos instrumentos contienen ítems direccionados a la gestión de la motivación y emoción, el IEVA (Inventario de Estrategias Volitivas Académicas) tiene el propósito de capturar los métodos estratégicos usados por los estudiantes para regular estos dos aspectos si se enfrentan con distracciones que amenazan el curso de las actividades hacia la meta. El enfoque que este instrumento establece es la conexión de los ítems a las definiciones conceptuales y operacionales de las características volitivas. Propuesto por McCann y García (1999), el IEVA, mide las tendencias de los alumnos hacia el control volitivo en contextos académicos; conecta las definiciones conceptuales y operacionales de las estrategias volitivas y considera la división de sus ítems en tres factores: autoeficacia, reducción del estrés e incentivos de base negativa. Este cuestionario ha sido utilizado en diferentes estudios (Bartels, Magun-Jackson y Kemp, 2009; Broc, 2012; Gaeta et al., 2012a; Gaeta et al., 2012b). En esta investigación se aplicó la versión propuesta por McCann y Turner (2004) tomando la traducción al español de Gaeta (2009).

El CMA, Achievement Goals Tendencies Questionnaire, propuesto por Hayamizu y Weiner (1991) identifica la tendencia del individuo a tratar de superar obstáculos y avanzar para lograr lo que desea. Está formado por 20 ítems para medir las orientaciones a metas, con 8 ítems relacionados con metas de aprendizaje, 6 con metas de logro y 6 para las metas de refuerzo social.

El CEMA, cuestionario para la evaluación de metas académicas, es la versión adaptada al español del CMA realizada por Núñez y Gozález-Pineda (1994), donde se permite diferenciar cuatro tipos de metas orientadas al aprendizaje, al yo, a la valoración social y a la orientación al logro

## **Resultados**

El instrumento para identificar las estrategias volitivas utilizadas por los estudiantes mostró normalidad, de acuerdo con la prueba de Shapiro-Wilk (usada debido al tamaño de la muestra); el valor de Kaiser-Makyer-Olkin (KMO) fue de 0.411 y la esfericidad de Barlett de 0.00, lo cual indica que el análisis factorial del instrumento es factible. Dado ello, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con rotación varimax, donde se obtuvieron tres factores con valores Eigen superiores a uno y la varianza explicada tuvo un valor de 52.146 al extraer 4 ítems (4,12,16 y 20). Asimismo, el análisis de fiabilidad mostró un valor Alpha de Cronbach de 0.763. Las comunalidades presentaron un rango de 0.627 – 0.851.

El factor referido a la autoeficacia quedó integrado por los ítems 2,5,6,9,14,18 y 19. Este mostró un valor de alpha de 0.742. El factor para los incentivos de base negativa mostró un valor de confiabilidad de 0.766 donde los ítems comprendidos son el 3,8,11 y 17. Por último el tercer factor referido a la reducción de estrés se integró con el 1,7,10,13 y 15 y mostró un valor de alpha de 0.681.

Con respecto al cuestionario para los perfiles motivacionales, el coeficiente de confiabilidad reportó un valor de 0.811, sin los ítems 3 y 14, con un valor para la varianza explicada de 66.296. Las metas de logro quedaron formadas por los ítems 5,15,16,18 y 20 mostrando un alpha de 0.880. Las metas de refuerzo social reportaron un valor de 0.841 y se integraron por 9,10,11,12, y 13. Las metas de aprendizaje, integradas por 1,2,4,6,7 y 8 mostraron un valor de alpha de 0.748 y por último las metas de rendimiento reportaron un valor de confiabilidad de 0.723 con los ítems 4,17 y 19. La exclusión de los ítems mencionados dio pauta para considerar tres dimensiones cuando se tenga la aplicación de la muestra ampliada.

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>1. Autoeficacia</b>	1							
<b>2. Incentivos base negativa</b>	0.039 0.824	1						
<b>3. Reducción del estrés</b>	0.233 0.176	0.305 0.075	1					
<b>4. Metas de Logro</b>	.429* 0.01	0.316 0.064	.591** 0	1				
<b>5. Metas Refuerzo social</b>	0.144 0.408	0.274 0.111	.479** 0.004	.443** 0.008	1			
<b>6. Metas académicas</b>	.428* 0.01	-0.117 0.503	0.107 0.54	.399* 0.016	0.135 0.438	1		
<b>7. Metas de rendimiento</b>	0.15 0.391	.497** 0.002	.432** 0.01	.623** 0	.366* 0.031	-0.009 0.96	1	
<b>8. Promedio</b>	0.21 0.226	-0.185 0.288	0.063 0.72	0.222 0.2	-0.194 0.264	0.191 0.272	-0.019 0.914	1

\* p < .05; \*\* p < .01

Figura 1. Correlación entre estrategias volitivas, perfiles motivacionales y rendimiento académico (N=35)

Se realizó la correlación Spearman debido a el número de sujetos en esta prueba piloto y dado que los datos no presentaron normalidad. En la Figura 1 se presentan los resultados de la relación entre las estrategias volitivas y los perfiles motivacionales. Con respecto a las estrategias volitivas, perfil motivacional y el rendimiento académico, la misma figura muestra los resultados obtenidos, donde se puede observar que las estrategias volitivas no tienen una correlación significativa con el rendimiento académico. Las metas de logro muestran una correlación significativa con la autoeficacia ( $r_s=.429$ ;  $p<.05$ ) y con la reducción del estrés ( $r_s=.591$ ;  $p<.01$ ). Las metas de refuerzo social están relacionadas con la reducción del estrés ( $r_s=.479$ ;  $p<.01$ ) y con las metas de logro ( $r_s=.443$ ;  $p<.01$ ). Las metas de aprendizaje presentan correlación con autoeficacia ( $r_s=.428$ ;  $p<.05$ ) y metas de logro ( $r_s=.399$ ;  $p<.05$ ); y las metas de rendimiento con los incentivos de base negativa ( $r_s=.497$ ;  $p<.01$ ), reducción del estrés ( $r_s=.432$ ;  $p<.01$ ), metas de logro ( $r_s=.623$ ;  $p<.01$ ) y de refuerzo social ( $r_s=.366$ ;  $p<.05$ ) y una correlación negativa con las metas de aprendizaje.

### Discusión

Una vez identificadas las estrategias volitivas y los perfiles motivacionales que los alumnos utilizan en las asignaturas de ciencias exactas y experimentales en el nivel medio superior como lo indican los dos primeros objetivos específicos de esta investigación, en relación al tercer objetivo se puede observar que hay una correlación significativa entre las estrategias volitivas y los perfiles motivacionales, sin embargo los resultados de la

prueba piloto muestran que las estrategias volitivas no tienen correlación significativa con el rendimiento académico, lo que concuerda con el estudio realizado por Broc (2015) donde se encuentra que estas estrategias podrían ser variables latentes con influencia indirecta sobre el rendimiento, pero directa con las estrategias de aprendizaje; además el autor comenta que aunque los estudiantes pongan en práctica estrategias de aprendizaje, no necesariamente disponen de estrategias volitivas que les ayuden a persistir y mantener su motivación cuando se presentan distractores.

En los resultados de la prueba que se presenta las orientaciones a metas no se manifestaron en el impacto con el rendimiento académico. En futuras aplicaciones se pondrá énfasis en las instrucciones para asegurar que los alumnos respondan lo que llevan a cabo en la actualidad y “no lo que quisieran que pasara” o “el cómo quisieran que sucedieran las cosas”.

Estevez et al. (2016) hace referencia a las aportaciones de Pintrich y Schunk al mencionar que la orientación a metas puede considerarse un factor para explicar el proceso de aprendizaje en los estudiantes, a veces los logros de los objetivos requieren de esfuerzo y tiempo, lo que en ocasiones hace que los estudiantes caigan en actitudes y estados que dificulten su logro.

A partir de los resultados del estudio exploratorio, queda abierta la posibilidad de considerar tres dimensiones en la orientación del perfil motivacional; sin embargo, con la muestra ampliada será posible valorar este aspecto, así como la posibilidad de que se consideren algunos ítems que en este caso fueron descartados en ambos instrumentos

## **Conclusiones**

Las investigaciones sobre la enseñanza de las ciencias han sido numerosas y a lo largo del tiempo han surgido diferentes paradigmas educativos con los cuales se implementaron teorías, metodologías, estrategias y diferentes recursos para que las materias de ciencias exactas y experimentales no sean la causa del alto índice de reprobación. Los estudios sobre aspectos volitivos y motivacionales pueden dar una pauta para orientar la práctica educativa al fortalecimiento de los aspectos mencionados, lo que conlleva a una autorregulación en el aprendizaje que puede verse reflejada en un rendimiento académico satisfactorio.

Este estudio manifiesta la importancia que tiene considerar otros aspectos, además de los necesariamente cognitivos, que permitan lograr en los alumnos su autorregulación a través del uso de estrategias volitivas. Son escasos los estudios que integran el perfil motivacional, orientación a metas múltiples y estrategias volitivas en las ciencias en las que esta investigación se enfoca.

## Referencias

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. N.J.:Prentice-Hall, Inc.
- Bartels, J.M., Mgun-Jackson, S. y Kemp, D.A. (2009). Volitional regulation and self-regulated learning: an examination of individual differences in approach-avoidance achievement motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 605-626.
- Broc Caverro, M.A. (2012). Influencia relativa de variables metacognitivas y volitivas en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato (LOE). *Revista electrónica de orientación y psicología*, 23 (3), 63-80.
- Broc Caverro, M.A. (2015). Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo. *Revista de investigación educativa*, 29 (1), 171-185.
- Cloninger, C.S. (2011). *Teorías de la personalidad*. (3ra ed.). México: Pearson
- Corno, L. (1993). The Best Laid Plans: Modern Conceptions of Volition and Educational. *Educational Research Associations*, 22 (2), 14-22.
- Estevez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B. & Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44(2), 83-90.
- Hernández, L. (13 de septiembre del 2014). Reprueba Bachilleres a 50% en Ciencias Exactas. Diario Excelsior. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/09/13/981476>
- Gaeta, M. L. (2009). *La autorregulación del aprendizaje: la estructura del aula, la orientación a metas y las estrategias volitivas y metacognitivas en escolares adolescentes*. Universidad de Zaragoza, España.
- Gaeta, M.L. y Herrero, M.L. (2009). Influencia de las estrategias volitivas en la autorregulación del aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 30 (1), 73-88.
- Gaeta, M.L., Teruel M.P. y Orejudo, S. (2012a). Aspectos motivacionales, volitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 073-094.
- Gaeta, M.L., Teruel, M. P. y Orejudo, S. (2012b). Estrategias volitivas académicas en estudiantes de secundaria obligatoria dentro de un contexto español y mexicano. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (4), 2-10.
- Gaeta, M.L. (2013). Promoción del aprendizaje autorregulado en la enseñanza secundaria: un estudio comparativo. *Revista Currículum*, 26, 161-176.
- González, C.R., Valle, A.A., Suárez, R.J., Fernández, S.A. (1999). Un modelo integrador explicativo de la relación entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de investigación educativa*, 17 (1), 47-70.
- Hayamizu, T. & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals as related to perceptions of ability. *The Journal of Experimental Education*, 59 (3), 226-234.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. Berlin: Springer Verlag.
- Martín, P. M.; Bueno, A.J. y Ramírez, D. M. C. (2010). Evaluación del aprendizaje autorregulado en estudiantes de bachillerato mexicanos. *Aula abierta*. 38 (1), 59-70.
- McCann, C. & García, T. (1999). Maintaining Motivation and Regulating emotion: measuring individual differences in academic volitional strategies. *American Educational Research Association*. 11(3), 259-279.
- McCann, E.J., & Turner, J.E. (2004). Increasing student learning through volitional control *Teachers college record*, 106 (9), 1695-1714.

- Mega, C., Ronconi, L., De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology, 106* (1), 121-131
- Nava, M.L., Soriano, L.J., Holgado, F.P. y Jover, I. (2016). Las metas múltiples: Análisis predictivo del rendimiento académico en estudiantes chilenos. *Educación XXI, 19* (1), 267-285.
- Núñez, J.C., González-Pineda, J.A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología 30* (2), 450-462.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The role of Goal Orientation Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology, 92* (3), 544-555
- Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology, 95* (4), 667-686
- Schunk, H. D. (2005). Self – regulated learning: The educational Legacy job Paul R. Pintrich. *Educational psychologist, 40* (2), 85-94.
- Schunk, H. D. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson
- Wolters, C.A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist, 38* (4), 189-205.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational psychologist, 25*, 3-17

## 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

**E**n 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 dinamismos 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](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](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/NBFSM\\_2012\\_OBFSM.pdf](http://www.amoz.com.mx/Formacion/NBFSM_2012_OBFSM.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](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](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-



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](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](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

**E**l 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](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 resultan 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

**S**e 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%C3%ADas-del-yo-al-yo-tecnol%C3%B3gico.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\\_J%C3%B3venes\\_de\\_secundaria\\_en\\_M%C3%A9xico](https://www.academia.edu/5687734/Relaciones_interactivas_Internet_y_J%C3%B3venes_de_secundaria_en_M%C3%A9xico)

- 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](http://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](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](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](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

**E**l 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

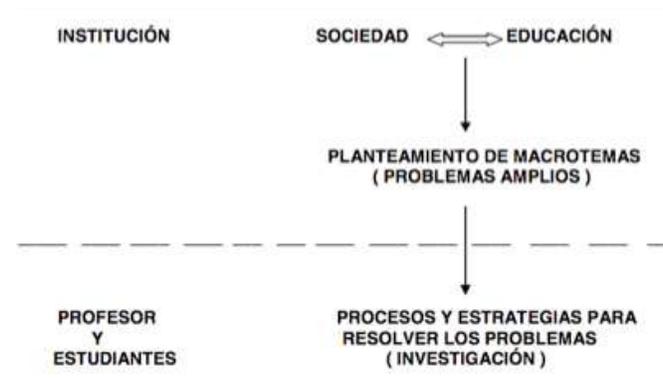


Figura 1. Modelo curricular orientado a visualizar las necesidades del contexto. Fuente Stenhouse (1981).

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.

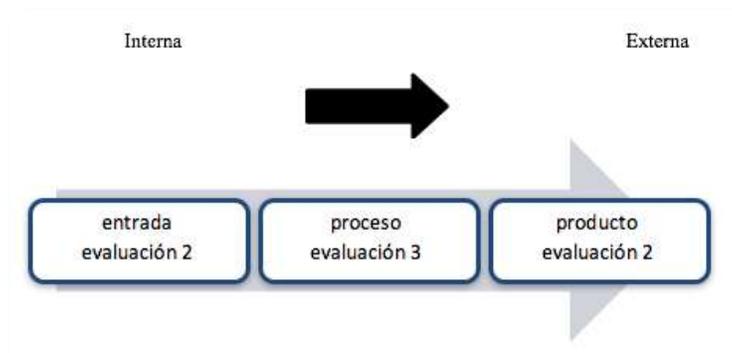


Figura 2. Modelo de evaluación desde los procesos internos y externos del currículo Fuente: Sufflebeam citado en Díaz Barriga (2005)

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](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 continúa. Recuperado de [http://sistemas2.dti.uaem.mx/evadocente/programa2/Psic009\\_13/documentos/03%20EVALUACION%20CURRICULAR.pdf](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.